



Ana Filipa Jesus Soares
Fernandes

***A educação de valores numa
escola do 1º Ciclo do Ensino
Básico: uma intervenção a
partir da literatura infantil***

Nº 140140011

Mestrado em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

2014/2016

**Relatório do Projeto de
Investigação**

Orientadores:
Profª Doutora Ana Maria Pessoa e
Prof. Fernando Almeida

Dezembro de 2016

(Versão definitiva)

Agradecimentos

No fim de mais uma etapa da minha vida acadêmica, considero fundamental agradecer a algumas pessoas essenciais na minha vida, e na concretização desta etapa.

Em primeiro lugar quero agradecer a alguns membros da minha família por sempre terem acreditado em mim, e terem mostrado sempre um orgulho no seu olhar. Em especial quero agradecer aos meus pais, por todo o apoio incondicional, cada um à sua maneira, pelos esforços que sempre fizeram para que eu tivesse a oportunidade de hoje estar aqui a apresentar este relatório, pois sem esse esforço seria de todo impossível, e por nunca me deixarem sozinha, por terem sempre uma mão para me agarrar, a eles, o meu obrigado mais sincero, principalmente por todo o verdadeiro amor que me dão. À minha irmã por mesmo longe, eu saber que à sua maneira, tem orgulho em mim e me apoiar, e ao meu sobrinho por me transmitir uma enorme segurança apenas com o seu sorriso e olhar.

Ao meu namorado, pela paciência nesta última fase, pelas noites mal dormidas ao meu lado enquanto estava preocupada com o relatório, pelo apoio nas minhas inseguranças e dúvidas, pela compreensão e sobretudo pelo amor e carinho que são fundamentais nesta fase e em toda a minha vida.

Aos meus amigos, aos que já existiam e aos que apareceram e permaneceram ao longo deste longo percurso. Em especial à Inês que me acompanha desde o início desta jornada, e que nunca me deixou ir a baixo, agradeço pelas palavras amigas, pela motivação e por me fazer rir quando a vontade já faltava. À Catarina, por toda a amizade e apoio, e claro pelas brincadeiras inacabáveis e saídas, claro.

À Cláudia, colega de estágio e amiga, que se tornou fundamental na altura de estágio, pois desde o início que mostrou a preocupação que poucos mostraram e por isso acabámos juntas no estágio, pela paciência, pela partilha de experiências e de pensamentos, pelas noites mal dormidas, e principalmente por se ter tornado uma grande companheira.

Aos professores que estiveram comigo ao longo do percurso. Ao professor António Vasconcelos enquanto orientador de estágio, pela surpresa que foi trabalhar com ele, pelo apoio, pelas sugestões e pela enorme disponibilidade que sempre mostrou ao longo do tempo. Ao professor Fernando Almeida por todo o apoio e partilha de sugestões e saberes, fundamentais para este relatório.

À professora cooperante por me ter recebido na sua sala, pelo apoio demonstrado e pelas aprendizagens partilhadas, obrigada pelo carinho desde o início.

Por fim, um enorme obrigado aos alunos com quem tive o privilégio de trabalhar, pois foi com eles que mais aprendi, foram eles que me deram uma bagagem enorme para o resto desta viagem. Ensinarão-me o essencial da vida, partilharam comigo experiências e confidências que irão comigo sempre, e que irei lembrar sempre com o maior sorriso do mundo, pois conseguem ser mais fortes que qualquer um de nós, e por isso a minha maior admiração e o meu muito obrigada.

A todos vocês, um obrigada mais que sincero.

Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação teve como objetivo compreender o contributo da exploração da literatura infantil para a educação de valores num contexto escolar.

O estudo foi desenvolvido numa turma de 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente numa turma de 2º ano de escolaridade.

A investigação insere-se no paradigma interpretativo e numa abordagem qualitativa. A metodologia utilizada na realização do projeto foi a Investigação-Ação. Foram utilizados diversos dispositivos de recolha, registo e análise de informação, como a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos, a análise documental dos projetos pedagógicos de sala e de textos de diversos autores e as entrevistas às crianças.

Apresentam-se as diversas atividades concebidas após a recolha de informação inicial e ao longo do projeto, num processo contínuo de conceção da ação e de reflexão sobre o seu desenvolvimento e sobre os seus resultados. As atividades desenvolvidas resultaram da compatibilização de algumas obras de literatura infantil com os valores considerados como mais significativos a trabalhar com o grupo.

Nas considerações finais apresentam-se as maiores dificuldades assim como as aprendizagens mais significativas e os resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto, em que é possível distinguir diferentes reações por parte das crianças.

Palavras-Chave: Literatura infantil; Educação de valores; Interdisciplinaridade; Diário de Turma

Abstract

The present Investigation Project Report had as an objective to understand the exploration of child literature for an education of values, on a school context.

The study was developed on a second year class, from the First Cycle of an Elementary School.

The achieved investigation inserts itself on the interpretative paradigm and a qualitative approach. The methodology used on the realization of the project was Investigation-Action.

Several research, register and analyses devices were used, such as participant observation, field notes, photographic register, classroom pedagogical projects analyses and several author texts and child interviews.

There were presented several activities, conceived after the gathering of initial information and also in the course of the project, in a process of continuous connection of the action and reflection about it's development and about it's results. The developed activities, were a product of compatibility between some child literature works and values considered as the most significant on working with a group.

The final considerations present the greatest difficulties as well as the most significant learning and the results obtained with the development of the project, where it is possible to distinguish different reactions on the part of the children.

Key-Words: Child Literature; Value Education; Interdisciplinarity; Class diary

Índice

Agradecimentos	2
Resumo	4
Abstract	5
Introdução	9
Capítulo Primeiro: Quadro Teórico de Referência	14
1. (Conceito de) Literatura Infantil	15
1.1 (Breve) História da literatura Infantil em Portugal	16
1.2 Literatura Infantil na Educação	19
2. Educação de Valores e para a Cidadania	21
3. Relação entre Literatura Infantil e a Educação de Valores em Contexto Escolar	25
Capítulo Segundo: Metodologia do Estudo	27
1. Metodologia de Investigação	28
2. Identificação dos procedimentos de recolha e registo das observações	31
2.1 Observação participante.....	31
2.1.1 Notas de campo	32
2.1.2 Registos multimédia	33
2.2 Análise documental.....	34
2.3 Entrevistas	34
3. Métodos de Análise de Dados	36
4. Caracterização do contexto de estágio	36
4.1 A instituição.....	36
4.2 A Turma	38
5. Metodologia de Intervenção Pedagógica.....	38
Capítulo Terceiro: Apresentação e Interpretação da Intervenção	41
1. Descrição das Atividades.....	43
1.1 A Violência na Escola.....	44
1.1.1 Atividade 1 – “As mãos não são para bater” (Martine Agassi)	44
1.1.2 Avaliação da Atividade	46
1.2 Regras de Convivência	48
1.2.1 Atividade 2 – “O dia em que um monstro veio à escola”	48
1.2.2 Avaliação da atividade	50
1.3 A diferença	52

1.3.1	Atividade 3 – “A menina invisível”	52
1.3.2	Avaliação da atividade	53
1.4	Paciência e Perseverança	55
1.4.1	Atividade 4 – “Ainda Nada?” Christian Voltz	55
1.4.2	Avaliação da atividade	57
1.5	Cooperação e Amizade	58
1.5.1	Atividade 5 – “Nadadorzinho” Leo Lionni	58
1.5.2	Atividade 6 – “Quanto vale a amizade?” Maria Lúcia Carvalhas	60
1.5.3	Avaliação das atividades	61
1.6	Exploração de um indutor através de uma produção escrita	64
1.6.1	Avaliação	64
1.7	O Diário de Turma	66
1.7.1	Avaliação	68
Capítulo Quarto: Considerações Finais		70
Referências Bibliográficas		76
Anexos		80

Índice de Anexos

Anexo 1 - 1ª Entrevista a um aluno (S)	81
Anexo 2 - 2ª Entrevista ao mesmo aluno (S)	82
Anexo 3 - Fotografia da Atividade "As mãos não são para bater"	83
Anexo 4 - Fotografia da Atividade "O dia em que um monstro veio à escola"	83
Anexo 5 - Fotografia da Atividade " O dia em que o monstro veio à escola"	84
Anexo 6 - Fotografia da Atividade "O dia em que o monstro veio à escola"	84
Anexo 7 - Fotografia da Atividade "A menina invisível"	85
Anexo 8 - Fotografia da Atividade "Ainda Nada?"	85
Anexo 9 - Fotografia da Atividade "Ainda Nada?"	86
Anexo 10 - Fotografia da Atividade "Exploração de um indutor" (Exemplo).....	86
Anexo 11 - Fotografia de um exemplo do Diário de Turma	87
Anexo 12 - Fotografia da Aquisição de medalhas	87

Introdução

O presente relatório foi elaborado a partir da intervenção pedagógica desenvolvida com as crianças de uma turma de 2º ano no decorrer do estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta as particularidades do contexto de estágio, considerou-se pertinente basear a intervenção pedagógica que é objeto deste relatório na relação entre a exploração da literatura infantil com as crianças e os seus contributos para a educação de valores.

Após algumas observações realizadas no contexto de estágio, percebeu-se que a turma era sensível à literatura infantil, mostrando bastante entusiasmo cada vez que alguma atividade tinha como ponto de partida uma história. A utilização das histórias no contexto da sala de aula era uma prática corrente na sua rotina. A professora trabalhava com o grupo através do método das 28 palavras explorando quase sempre uma história com o intuito de trabalhar uma palavra específica, que era recorrente na leitura da história escolhida.

Percebeu-se também, após algumas observações, que a educação de valores era algo importante a trabalhar na turma, devido aos conflitos existentes entre alunos, nomeadamente conflitos em que existia alguma violência e discriminação de alguns membros da turma, ao facto de existirem crianças que hesitavam em manifestar a sua opinião em público por receio das reações dos colegas e também devido ao meio social onde estão inseridos, visto que se trata de um meio com bastantes dificuldades económicas.

Pessoalmente, sempre tive uma predileção pela área do Português, principalmente pela possibilidade de exploração das obras literárias, assim como também sempre mostrei interesse em trabalhar com as crianças, não só conhecimentos curriculares mas também conhecimentos que os farão melhores cidadãos e conscientes das suas atitudes. Neste sentido, ao serem duas áreas do meu interesse e que considereei pertinentes na turma, desenvolvi o meu trabalho em torno destas duas temáticas.

A literatura infantil é promotora do desenvolvimento das crianças nas mais diversas áreas, pois, como refere Kieran Egan “a história não é, apenas uma vulgar forma de distração; ela reflecte uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência” (1994:15), ou seja, a história não desenvolve apenas o nível lúdico com o intuito do lazer, de uma simples distração, a história pretende passar uma mensagem que nos faz refletir sobre alguma questão e permite a experiência de uma situação vivida com a sua leitura.

Entendendo-se por valor um modo desejável de comportamento, que permite a avaliação do mundo, das pessoas e das situações, servindo também de orientação para a ação (Almeida, 2012), a educação de valores é cada vez mais importante, tendo em conta a necessidade de a desenvolver com as crianças de modo a que possam vir a ser futuros cidadãos capazes e responsáveis. Embora se considere que lhe é dada uma menor importância nas nossas escolas, a Direção-Geral de Educação refere que “a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (2013:1).

Neste sentido considerou-se que a articulação das duas áreas anteriormente referidas, no âmbito de uma intervenção pedagógica numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, poderia contribuir para um maior desenvolvimento das aprendizagens das crianças no âmbito da formação pessoal e social, e implicar a melhoria das suas atitudes e comportamento.

Considerou-se ainda um tema pertinente, porque se enquadra nos programas em vigor, tanto para a área curricular de Estudo do Meio, como na área curricular de Português. No programa de Estudo do Meio, no Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições, referente ao 2º ano de escolaridade, um dos temas a trabalhar refere-se à “Vida em Sociedade” e tem como subtemas essenciais “Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social”, “Respeitar os interesses individuais e colectivos”, “Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação”, o que se relaciona diretamente com as intenções deste projeto.

No programa de Português são vários os pontos em que a importância da literatura infantil é salientada, seja ao nível de desenvolver a capacidade de prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível as mais diversas tarefas, como recontar o que se ouviu, seja ao nível de manifestar sentimentos, sensações e ideias ou ainda referente ao ponto relacionado com a leitura, em que um dos descritores de desempenho é “ler e ouvir obras de literatura para a infância e reagir ao texto”. (Ministério da Educação e Ciência, 2015)

Após definir a problemática do estudo, tornou-se necessário enunciar de forma clara a questão de investigação que o orienta. Esta questão permitiu atribuir um sentido e delimitar a intervenção pedagógica desenvolvida no contexto de estágio e ao percurso investigativo realizado. A interpretação das observações feitas nas experiências vividas no contexto de estágio, seguiram a necessidade de encontrar as respostas à questão de investigação formulada e que é a seguinte: **De que modo a exploração da literatura infantil pode contribuir para a educação de valores?**

Com esta questão pretendeu-se perceber de que modo a literatura infantil utilizada em sala de aula, poderia ajudar a desenvolver a educação de valores das crianças da turma, mostrando-se assim a importância das duas vertentes, que embora pertençam a áreas curriculares distintas, tem todo o sentido a sua articulação no trabalho pedagógico e com esse objetivo.

Como se explicará capítulo segundo, este estudo foi desenvolvido segundo o paradigma interpretativo numa perspetiva de investigação qualitativa e mediante o método da investigação-ação. Estas opções remetem para a sua adequação à investigação educacional, nomeadamente porque admitem e salientam a necessidade dos profissionais de educação refletirem sobre as suas práticas, procurando melhorá-las, envolvendo-se em processos continuados de inovação pedagógica como resposta aos problemas sentidos nos contextos da sua atividade profissional.

Assim, tendo em consideração as opções metodológicas anteriormente descritas, as particularidades do contexto de estágio e a natureza da questão de investigação foram consideradas mais adequadas como técnicas de recolha de dados a análise documental, a observação-participante e o inquérito por entrevista. Neste âmbito,

recorreram-se a diversas formas de registo de dados, como as notas de campo e os registos audiovisuais.

A estrutura do relatório é constituída da seguinte forma: após esta introdução, o Capítulo Primeiro, apresenta o quadro teórico de referência no qual se abordam algumas questões teóricas relacionadas com a literatura infantil e com a educação de valores, tendo por base as perspetivas de diversos autores; no Capítulo Segundo descrevem-se fundamentadamente as opções metodológicas utilizadas ao longo do projeto e apresentam-se os procedimentos e instrumentos de recolha, registo e análise da informação que foram utilizados, assim como as características do contexto educativo; seguidamente, no Capítulo Terceiro, apresenta-se a interpretação da intervenção realizada no estágio e descrevem-se alguns episódios observados e registados que foram considerados relevantes para o estudo; por fim, no último capítulo, que é constituído pelas considerações finais, reflete-se sobre o trabalho desenvolvido, na perspetiva da avaliação dos resultados da intervenção tendo em conta a questão de investigação formulada, apresentam-se as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas.

Capítulo Primeiro

Quadro Teórico de Referência

Neste capítulo encontram-se algumas considerações teóricas fundamentadas, referentes ao tema do projeto nomeadamente sobre o conceito de literatura infantil e a sua história em Portugal, a utilização da literatura infantil em contexto educativo, a educação de valores e a educação de valores na educação, assim como relativamente à relação que se pode estabelecer entre a literatura infantil e a educação de valores.

1. (Conceito de) Literatura Infantil

Segundo Marc Soriano, que apresentou uma das primeiras propostas de definição do conceito, a literatura infantil é um fenómeno de expressão, ou seja, é uma linguagem específica que, como qualquer outra linguagem, expressa uma experiência e provoca outra, neste caso é um produto destinado às crianças. O autor afirma também que:

“A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer, localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta” (1975:185)

No entanto, este conceito de literatura infantil é bastante discutido por diferentes autores, e Veloso define a literatura infantil como um:

“Texto de extensão mais reduzida, certa abundância de diálogos, protagonista frequentemente jovem, um certo optimismo implícito, linguagem de acordo com a competência linguística da criança, simplicidade diegética, o fantástico e a magia como componentes significativas, o respeito por determinadas convenções, tais como fórmulas relativas ao tempo (Era uma vez..., No tempo em que os animais falavam...) e ao espaço (Num país muito longínquo)” (cit. por Fontes, s.d:4)

Para alguns autores, este conceito é mais complexo do que aparenta, sendo definido como um conceito contraditório e ambíguo, nomeadamente Cervera que, concordando com esta ambiguidade, propõe que na literatura infantil se integre “toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (1991, cit. por Bastos, 1999:23)

Embora seja bastante discutido, é certo que são obras destinadas e criadas unicamente para crianças, e que dentro deste tipo de literatura se encontram diversos

subgêneros, tais como os contos de fadas, as fábulas, a poesia infantil e o romance de aventuras.

1.1 (Breve) História da literatura Infantil em Portugal

Embora a literatura destinada ao público mais jovem tenha como origem contos inspirados na tradição oral, nomeadamente os contos de fadas (populares no século XVII) é o séc. XIX que corresponde a uma época de maior maturidade na literatura infantil. Tal como refere Peter Hunt, o séc. XIX é “a primeira idade de ouro dos livros para crianças”. (1994, cit. por Bastos, 1999:37)

Esta afirma que nos primeiros anos do século XIX ainda se notava uma “colagem significativa a padrões mais unilaterais no entendimento da escrita destinada aos mais novos (...) com a sua função educativa, pragmática e moralizadora” e como exemplo dessa colagem, refere a obra de Frei José Inácio Roquette, *Tesouro de mocidade portuguesa*. Nos anos seguintes, principalmente a partir da década de 70, “assistimos a um enriquecimento significativo no domínio das obras para crianças (....) como também se nota uma preocupação mais permanente com a qualidade e a adequação dos livros para os mais novos” (Bastos, 1999:38).

A recuperação da tradição foi uma das linhas condutoras da edição para crianças dessa época, desenvolvendo-se o levantamento e a publicação de contos tradicionais. Bastos (1999:38) refere Francisco Adolfo Coelho como um exemplo desta linha condutora e refere ainda que o autor vai mais longe, “ao estender o seu interesse por esta matéria a uma tradição mais próxima do quotidiano infantil” com a obra *Jogos e Rimas Infantis* em 1883, onde refere no posfácio que “a criança tem uma literatura que lhe é própria: a dos contos e rimas infantis tradicionais” (Coelho, 1883, cit. por Bastos, 1999:38). Este autor foi então um pioneiro nessa corrente importante para o desenvolvimento psicológico da criança, numa atitude de inovação que marcou algumas das suas intervenções no plano pedagógico.

A fabulística e a poesia, segundo Bastos tiveram também importantes desenvolvimentos neste século. Destaca-se o nome de Henrique O’Neil para a primeira, que apresenta textos originais “numa linguagem pouco usual pela facilidade

com que joga com as palavras e expressões mais castiças”. Para a segunda, destaca-se a obra de Antero de Quental – *Tesouro poético da infância* em 1883, na qual refere que nessa mesma obra coligiu tudo o que lhe pareceu certo no campo poético para as tendências poéticas infantis que estava convencido existir nas crianças (1999). Ao relermos hoje o que Antero coligiu segundo Rocha sentimos, que poucas daquelas poesias poderiam ser sentidas pelo leitor infantil, mas que muitas foram decoradas e recitadas nas escolas e em serões familiares (2001:48).

Ao longo do século XIX, e em consequência da consciencialização do papel da criança na sociedade, dada a sua importância e a inovação da escrita para este grupo, a imprensa também se desenvolve tendo como objetivo alcançar o público mais jovem, aparecendo assim os primeiros jornais infantis, tais como *Almanaque das Crianças* e *Revista Branca*, entre outros igualmente importantes no século referido anteriormente. Contudo, “esta movimentação em torno da criança só atinge uma reduzida minoria pois não existem condições para fazer baixar a taxa de analfabetismo persistentemente elevada” (Rocha, 2001:39)

O século seguinte destaca-se também pela sua importância relativamente ao desenvolvimento da literatura infantil em Portugal, apresentando várias fases e níveis de desenvolvimento.

O início do século XX é caracterizado pela emergência de diversas mudanças políticas e sociais significativas nomeadamente as relacionadas com a Revolução Republicana. Consequentemente os ideais republicanos influenciaram as mentalidades e a escrita dessa época (Bastos, 1999:42). O ensino primário passa a ser gratuito e obrigatório, e são definidos objetivos e orientações que a educação e que a escrita infantil deveriam assumir. A narrativa de aprendizagem da vida e das coisas passa a ser uma dessas orientações da escrita e algumas obras de Virgínia de Castro e Almeida são, para Bastos (1999), um bom exemplo disso.

A partir dos anos 30, esta visão, em que dão uma maior importância à escrita infantil e à educação, muda com a consolidação do poder salazarista e com alguns efeitos da 2ª Guerra Mundial. Embora os efeitos da 2ª Guerra Mundial não tenham sido sentidos de forma direta em Portugal, verificaram-se algumas influências no empobrecimento

económico e educativo desses anos que lhe seguiram. Natércia Rocha afirma, relativamente a estas décadas que “menos sensível aos movimentos literários do que às propostas pedagógicas e às ideologias, a literatura para a juventude não reflecte prontamente a mobilidade que os anos 40 trouxeram ao mundo das letras em Portugal. Do muito que aconteceu e do muito que não se deixou que acontecesse, os livros para crianças pouco ou nada deixam adivinhar” (1984, cit. por Bastos, 1999:43).

É ainda neste século que os livros infantis começam a ser recomendados e aconselhados aos professores com algumas recomendações para uso com os seus alunos, por parte dos jornais, defendendo a existência de uma forte relação entre a literatura e a pedagogia. No entanto, estes artigos com recomendações aos professores por parte dos jornais, apresentam uma crítica à literatura de fantasia. Mário Gonçalves (1935) afirma numa das suas publicações que “ao livro meramente sentimental ou fantasioso, deve preferir-se a obra baseada em realidade que proporcione qualquer utilidade” (cit. por Bastos, 1999:43). São estes então os objetivos essenciais da educação destas décadas - a moral (pois o livro deveria ser educativo e não meramente para distrair ou para tempo de lazer) e o ensino útil. Sendo assim, os livros são instrumentos que têm que estar adequados aos mesmos objetivos, pois tal como refere Rocha as “condicionantes de carácter político suscitam um acréscimo de obras de carácter histórico e apologético, o reforço das tendências moralizantes em detrimento do lúdico”(2011:67).

Após estas décadas com algumas alterações relativamente ao desenvolvimento da literatura infantil no nosso país, Rocha (2001) refere que a época de honra da literatura infantil teve origem no ano de 1974, após a ditadura. Foi nesta época que muitos autores, como Luísa Ducla Soares e António Torrado, publicaram as suas obras. A Unesco patrocinou duas comemorações importantes para as crianças e para a literatura que a elas se destina: o Ano Internacional do Livro Infantil em 1974 e o Ano Internacional da Criança, cinco anos mais tarde. É também em 1974 que o estudo da literatura para as crianças é introduzido nas Escolas do Magistério Primário e a Direção Geral do Ensino Básico passa a distribuir livros de literatura para as crianças pelas escolas como material de uso nas aulas (Rocha, 2001:96).

Em 2006, implementou-se o Plano Nacional de Leitura que se concretiza “num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar” (Alçada et al, 2006).

1.2 Literatura Infantil na Educação

Como já se referiu anteriormente, as diversas definições de literatura infantil têm dois aspetos fundamentais em comum: a dimensão artística do texto e o seu público-alvo infantil.

Tendo em consideração estes aspetos fundamentais e visto que a literatura infantil é já vista como um subsistema literário autónomo, é importante perceber a sua importância na educação e porque razão os próprios educadores e professores veem nela um importante e relevante instrumento nas suas aulas e na sua prática, pois como refere Bastos a leitura assume-se como uma prioridade educativa (1999:283).

A utilização educativa da literatura infantil, tal como refere Mesquita, pretende “promover na criança o gosto pela beleza da palavra” (1999:3). As crianças, por seu intermédio, imergem no campo das palavras. Deste modo, as obras infantis permitem alargar o campo lexical da criança, dando ênfase à área do português e promovendo aprendizagens no domínio da língua. Como refere o autor, é importante revalorizar o discurso literário, abandonando de uma vez por todas os “infantilismos”, ou seja os termos infantis muitas vezes utilizados em conversa com crianças, e adotando um discurso que permita identificar a literatura infantil como verdadeira literatura, sem restrições, tornando-a num discurso adequado às crianças, onde não se encontram as ditas, palavras infantis, mas sim, num discurso que as mesmas entendam e que ao mesmo tempo permita um desenvolvimento das crianças nessa área.

A criança participa na própria obra infantil, pois esta é uma recetora ativa, visto que, para Mesquita, recebe, interage e atua sobre a obra, produzindo novos significados com base na sua criatividade e imaginação (1999). É com base nesta ideia que, Cervera afirma que a criança encontra nos livros uma resposta às suas necessidades íntimas e afetivas, pois ela atua sobre o que ouve/lê e preenche os espaços que são deixados em

aberto, muitas vezes de forma propositada pelos próprios autores, para que, dessa forma possa existir a interação e a interpretação por parte de cada criança (1992). Para dar ênfase a esta ideia, Veloso refere que o ato de contar histórias a uma criança é de “grande importância no desenvolvimento da criança; as competências que esta vai adquirindo permitem-lhe avanços significativos na compreensão do mundo e nas aprendizagens emocionais e cognitivas” (2005:5), nomeadamente pelo contacto que tem com vários tipos de sentimentos representados nas histórias, e também através da escrita e linguagem apresentada, podendo desenvolver assim uma maior facilidade na leitura posterior e na compreensão da mesma.

Por todas as razões anteriormente referidas, seja a nível da sua importância para o conhecimento e desenvolvimento na área do português, como também noutras áreas do conhecimento, designadamente na área de formação pessoal e social, considera-se que o papel dos professores/educadores é fundamental para estimular as crianças para a leitura desenvolvendo nelas o hábito e o gosto pelos livros, pois a escola é, “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante” (Bastos, 1999:286).

Roldão refere que desde Platão as histórias são consideradas úteis para fins educativos para passar mensagens ideológicas, políticas e religiosas. No entanto, hoje em dia já não têm como objetivo essa finalidade doutrinadora, mas são encaradas como estruturas organizativas de conteúdos que podem ser utilizadas como estratégias, no sentido de tornar acessíveis e significativos alguns temas que as crianças estudam (1995:71).

Assim, é importante que na sala de aula se criem momentos em que a leitura tenha lugar, em que os alunos tenham o professor disponível para ajudar ou apenas dialogar sobre as leituras realizadas e os mais diversos temas consequentes dessas mesmas leituras (Bastos, 1999). Renée Léon (cit. por Bastos, 1999) refere que há necessidade de se criar uma articulação entre a leitura e as outras áreas, trabalhando a partir de uma perspetiva interdisciplinar, podendo assim existir um maior interesse e também um maior desenvolvimento por parte dos alunos nas mais diversas áreas e situações,

visto que lhes é dada a possibilidade de trabalhar vários temas em conjunto, não estando apenas fixos num objetivo, a leitura.

Também nesta perspectiva interdisciplinar na exploração educativa das histórias infantis, Kieran Egan refere que “os conteúdos do Estudo do Meio, bem como os de História, incluem acontecimentos, valores, lugares, intenções, indivíduos e grupos – todo o material de que são feitas as histórias infantis. Assim, parece mais fácil ou adequado usar este modelo para esse tipo de conteúdos” (1994:79). Para além do Estudo do Meio, Roldão, ao referir alguns estudos realizados por Egan, também assume que o sucesso na resolução de problemas matemáticos aumenta quando o enunciado assume uma forma narrativa (1995:72)

2. Educação de Valores e para a Cidadania

Considera-se importante explicitar o conceito de valor, e o que se entende quando se fala em educação de valores. De entre as várias definições possíveis, o valor refere-se a um objetivo último da existência humana e indica um modo desejável de comportamento, que se constitui num padrão de comportamento e de interação com os outros. Os valores supõem ainda forma de avaliação do mundo, das pessoas e das situações (Almeida, 2012).

Para Rodrigues (2001) o exercício da cidadania compreende duas ações interdependentes:

“a primeira refere-se à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva; e a segunda, à capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas. Ambos os aspectos caracterizam o sujeito identificável como cidadão.”

É neste sentido que intervêm os valores articulando-se com o exercício da cidadania, ou seja, são eles que nos permitem fazer parte das ações presentes na vida em sociedade e que fazem das pessoas, verdadeiros cidadãos ativos, pois tal como foi

referido anteriormente, os valores orientam a ação e avaliam o mundo, as pessoas e as situações.

A escola é o primeiro espaço social com o qual a criança tem contacto após o seu ambiente familiar e é neste espaço social em que se vai aprofundar e diversificar a experiência das relações sociais, que irão ser a base para o desenvolvimento da criança.

A escola apresenta-se como um instrumento fundamental para o desenvolvimento dos valores e da cidadania pelos alunos. Tendo em conta as linhas orientadoras que nos são apresentadas pela Direção-Geral da Educação (2013) relativamente à Educação para a Cidadania, estas dizem-nos que “a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”.

Para Puig (2004), os educadores podem desenvolver práticas educativas que tenham como intuito o desenvolvimento da formação moral dos alunos. Estas práticas possibilitam ao indivíduo o desenvolvimento de uma identidade pessoal, gerando sentimentos de autoestima, de confiança nas próprias possibilidades, de autonomia e de responsabilidade pessoal e também social, superando a sua individualidade, conseguindo aceitar o próximo, pois já se aceita e conhece a si mesmo. Ou seja, como já foi dito anteriormente, algo que os permite viver em sociedade, sendo cidadãos autónomos, responsáveis e ativos.

O mesmo autor refere ainda que, os educadores para elaborarem este trabalho com os seus alunos devem clarificar a sua intencionalidade, ou seja, ter uma ideia clara dos objetivos a atingir e principalmente dos valores que querem desenvolver com as crianças, fazendo com que toda a escola se torne num espaço rico na expressão dos valores que pretende estimular. Puig (2004) menciona três características fundamentais no desenvolvimento dos valores por parte dos professores com os seus alunos: ser específico; transversal, contando com todo o corpo docente na sua prática, dando importância ao trabalho em equipa; e sistemático, não desenvolvendo a sua prática apenas através de atividades ocasionais e desordenadas. Tendo em conta estas

perspetivas teóricas existem referências em documentos oficiais educativos, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) refere-se à promoção da educação de valores e para a cidadania, considerando que o sistema educativo deve responder às necessidades da realidade social, “incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”, para além disso, refere-se ainda que:

“a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

Existindo um currículo cada vez mais direccionado para as áreas curriculares de conhecimento específico, sendo elas o português e a matemática, é importante perceber a importância do trabalho em torno da educação de valores, pois conhecem-se diversos métodos utilizados e desenvolvidos no sentido de uma educação de valores.

Os diversos métodos de educação de valores¹ são:

- 1) O método da “Educação do carácter” desenvolvido por Wynne em 1986, tinha como objetivos melhorar o carácter e o comportamento dos alunos, numa escola livre de droga, de sexo, ordeira e respeitadora da autoridade e da tradição; evitar a dúvida, a insegurança e a indisciplina. Este método tinha como pressuposto que “o raciocínio moral não conduz forçosamente a hábitos de conduta moral”. As estratégias mais utilizadas passavam pela afirmação da autoridade do professor, o ensino direto da moral e por castigos e recompensas rituais e normas de comportamento prefixadas e cumpridas rigidamente.

¹ Fonte: Power Point apresentado em aula da U.C Introdução à Didática do Estudo do Meio pelo prof. Fernando Almeida, citando Ramiro Marques

- 2) A “Teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg”, desenvolvida em 1968. Este método tinha como objetivos: desenvolver o raciocínio moral; fomentar comportamentos de acordo com o nível desse raciocínio. Tinha como estratégias privilegiadas a discussão de dilemas morais hipotéticos e reais na sala de aula e a leitura e discussão de histórias e livros sobre questões éticas.
- 3) “A clarificação de valores de Rath, Harmin e Simon”, desenvolvido em 1966. Os objetivos deste método passavam por desenvolver a construção livre e individual de um sistema de valores, fomentando o pluralismo e a tolerância com os outros e proporcionando a reflexão livre. As estratégias centravam-se na livre seleção de valores entre várias alternativas e a reflexão das consequências da sua escolha; a afirmação pública da escolha e a ação de acordo com as escolhas.
- 4) Por último, “as comunidades justas”, desenvolvido por Ryan, em 1976. Este método tinha como pressuposto a permissão da vivência democrática nas escolas, e como estratégias usava a participação na tomada de decisões na sala de aula e na escola, e a participação na gestão da comunidade escolar.

3. Relação entre Literatura Infantil e a Educação de Valores em Contexto Escolar

Como já foi referido anteriormente, a literatura infantil é um importante instrumento educativo, já que é capaz de prender a atenção de qualquer pessoa seja qual for a sua faixa etária. Frases como “Era uma vez...” ou “Há muito, muito tempo, num lugar distante...” têm um grande poder de sugestão sobre o ser humano. Os contos sempre foram utilizados como um importante recurso para a aprendizagem de valores e crenças, não só pelas instituições educativas como em qualquer outro meio, nomeadamente no contexto familiar. Para Benítez a virtude da simplicidade que os contos possuem torna-os suficientemente atrativos para os educadores e professores trabalharem os valores na sala de aula, pois podem ser compreendidos até pelos alunos com maiores dificuldades, o que por vezes é complicado através de outros meios, em que nem todos entenderiam e focariam tanto a sua atenção (2014:9).

Para Bastos a leitura tem um grande poder no plano social, pois possibilita um grande grau de autonomia e de liberdade pessoal, como pode atuar num nível de uma maior capacidade de exercer a cidadania, participando ativamente na sociedade (1999:283).

A educação de valores não é algo que se ensine diretamente ou se transmita através de informação teórica, como se se tratasse de uma área curricular como a matemática, visto que não se reduz a conhecimentos científicos mas a uma alteração nas opções dos indivíduos relativamente à formação das suas atitudes. É, construído a partir de interações do sujeito com experiências, pessoas e situações, por isso cabe ao professor utilizar as histórias para auxiliar este desenvolvimento e estas interações (Vinha cit. por Charneco, 2012).

Como já se referiu anteriormente, os livros são instrumentos que podem ser cada vez mais utilizados pelos professores/educadores para desenvolver os mais diversos assuntos ou as mais variadas atividades com os seus alunos. Focando-nos no tema do projeto, os livros tendem a ter uma mensagem a passar ou a transmitir algo ao leitor,

permitindo uma reflexão sobre o tema desenvolvido. Como refere Benítez (2014:12) cada história “contém uma mensagem ética, a chamada moral, que temos de deduzir intuitivamente quando a história chega ao fim. A intencionalidade moralizante está na origem da maioria dos contos (...) usados precisamente para transmitir valores morais perenes a todo o tipo de públicos, pois a verdade ética penetra na nossa consciência mais facilmente”.

Através da literatura infantil é possível a abordagem das diferentes áreas de conhecimento e o desenvolvimento das mais diversas atividades a seu propósito, sejam elas mais básicas ou complexas. Contudo, é importante referir que para que exista uma correta educação de valores e o trabalho seja bem desenvolvido, o professor/educador tem de ter cuidado para não emitir a sua opinião ou qualquer juízo de valor, de modo a não induzir as reflexões e a formação das opiniões pelos seus alunos, fazendo assim com que exista uma reflexão verdadeira e autêntica reflexão por parte deles (Charneco, 2012)

Capítulo Segundo

Metodologia do Estudo

Neste capítulo é apresentado de forma fundamentada a metodologia de estudo utilizada no projeto desenvolvido. Caracterizam-se e fundamentam-se as opções através do paradigma interpretativo, uma investigação qualitativa, e tendo por base a metodologia de investigação-ação.

Ainda neste capítulo, apresentam-se e caracterizam-se os dispositivos de recolha, registo e análise dos dados recolhidos, assim como a contextualização do local de estágio sobre o qual incidiu o projeto desenvolvido.

1. Metodologia de Investigação

O projeto desenvolvido situa-se no âmbito do paradigma interpretativo, seguindo uma abordagem qualitativa e, mais concretamente, adotou-se o método da investigação-ação.

Relativamente à opção pelo paradigma interpretativo e segundo Bogdan e Biklen (1994:52) “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação”. No que se refere ao paradigma interpretativo, é definido como uma perspetiva de desenvolvimento da investigação em que “não se prova nada, mas interpretam-se as informações recolhidas” (Oliveira, 2015), fazendo com que as perguntas que levam a uma investigação que tem por base este paradigma sejam “Para quê?” e “Como?” ao invés de “Porquê?”, no sentido em que não se pretende obter conclusões generalizáveis a todas as situações, mas refletir e interpretar os dados observados numa dada situação, de modo a conhecê-la e compreendê-la na sua complexidade.

Neste sentido, e relacionando com o projeto desenvolvido, através do estudo realizado, pretende-se perceber como é que a literatura infantil ajuda e influencia a educação de valores na turma, analisando-se e refletindo-se sobre os dados obtidos num contexto particular, numa perspetiva aprofundada, o que justifica a opção pelo paradigma interpretativo.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais é cada vez maior, e o projeto de investigação que desenvolvi é sustentado exatamente nesses métodos.

Os mesmos autores ao definirem a investigação qualitativa identificaram as suas cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, visto que os investigadores passam grande parte do seu tempo nos locais onde se situam os seus objetos de investigação; é descritiva, pois os dados recolhidos não são numéricos; o processo é mais importante que o resultado ou o produto; os investigadores analisam

os seus dados de forma indutiva, ou seja, as abstrações são construídas à medida que os dados são recolhidos e agrupados; e por fim, o significado que os atores sociais atribuem às suas ações é de importância vital neste tipo de abordagem. (1994:47)

Os mesmos autores também entendem que esta metodologia é

“[...] frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.” (Bogdan & Biklen, 1994: 17).

Neste sentido, incidindo a investigação e intervenção num determinado contexto, uma das razões pela qual o projeto apresentado está dentro deste tipo de metodologia, é o facto de ter frequentado esse contexto e nele ter recolhido dados diretamente, pois qualquer investigador que pretenda realizar uma investigação do tipo qualitativo terá de recolher os dados diretamente no contexto estudado, através dos diversos processos de observação existentes.

Como se referiu anteriormente, este projeto de investigação tem por base a investigação-ação e para Watts (1985, cit. por Coutinho et al, 2009: 360) esta metodologia é “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação”.

De acordo com Moreira

“a dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que

vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica”. (2001, cit. por Sanches, 2005:129)

Neste sentido o investigador/professor vai estar em constante reflexão e mudança da sua prática de forma a existir uma melhoria, ao mesmo tempo que se está a formar, como refere Elliot (1993, cit. por Coutinho et al 2009) a investigação-ação é o estudo de uma situação social tendo como objetivo, a introdução de melhorias, a promoção de mudanças sociais.

Para além disso e segundo Sanches (2005:130), a investigação-ação é entendida “como produtora de conhecimentos sobre a realidade, [pelo que] pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas”.

Segundo Coutinho et al (2009) a investigação-ação apresenta cinco características fundamentais:

- Participativa e colaborativa, “no sentido em que implica todos os intervenientes no processo” (Zuber-Skerritt, 1992, cit. por Coutinho et al, 2009)
- Prática e Interventiva, pois intervém na realidade, não se limitando a descrevê-la (Coutinho, 2005, cit. por Coutinho et al, 2009)
- Cíclica, porque “envolve uma espiral de ciclo” tendo assim “um permanente entrelaçar entre teoria e prática” (Cortesão, 1998, cit. por Coutinho et al, 2009)
- Crítica, uma vez que os investigadores atuam como agentes de mudança críticos e autocríticos (Zuber-Skerritt, 1992, cit. por Coutinho et al, 2009)
- Auto-avaliativa, porque as alterações são constantemente avaliadas.

Concluindo e, citando Paulo Freire, “quanto mais as pessoas se aplicam na ação transformadora das realidades, mais se “inserem” nela (na ação) criticamente” (1975, cit. por Coutinho et al, 2009).

Daí que a investigação desenvolvida seja uma investigação-ação porque apresenta as características principais deste tipo de investigação: implica diversos intervenientes no seu processo, pretende intervir na realidade, existindo experiências e atividades que permitam perceber o tema a investigar e a ação a desenvolver, e sendo cíclica, baseia-

se em diversas atividades que após serem avaliadas, são realizadas outras de forma a conseguir-se uma melhoria, existindo sempre uma reflexão, assim como se poderá verificar no próximo capítulo.

2. Identificação dos procedimentos de recolha e registo das observações

Através dos diversos procedimentos de recolha de dados conseguiu-se uma descrição muito mais precisa e detalhada dos acontecimentos que se pretendem investigar.

Existem um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para a recolha de informação, e podemos dividi-las em três categorias: técnicas baseadas na observação; técnicas baseadas na conversação e análise de documentos (Latorre cit. por Coutinho et al. 2009). De seguida apresentam-se as que foram utilizadas neste caso em concreto.

2.1 Observação participante

Considera-se importante referir a **observação participante** como primeira técnica de recolha de dados, pois foi a primeira a ser utilizada, ainda antes da escolha do tema, tendo em conta que foi através das observações diárias que se obteve informação suficiente para decidir o tema e as áreas em que o projeto se iria focar.

Segundo Aires “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (2011: 24).

Afonso afirma que a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como é o caso dos questionários e entrevistas (2005).

A observação-participação assume duas modalidades: “numa primeira abordagem, é habitual distinguir entre a observação estruturada (...) e observação não estruturada” (Afonso, 2005:92), e embora o mesmo autor refira que toda a observação é

estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto, considera-se que, inicialmente a observação desenvolvida foi uma observação não estruturada, porque não foram utilizadas grelhas de observação realizadas previamente. Contudo, ao longo do período de estágio, a observação passou a ser estruturada, devido a ter uma ideia concreta do que queria observar e poder realizar as fichas ou grelhas de apoio e observação.

No estudo desenvolvido, utilizou-se a observação participante no sentido em que fui professora estagiária e investigadora simultaneamente, tendo um contacto direto com os alunos da turma em questão, pois segundo Santo (2015:31) “a observação participante implica que o investigador, além de observar o grupo, também participe nas suas atividades, que conviva e consiga integrar-se na comunidade ou grupo de análise”.

Souza et al (2007) referem que na observação participante, existe a oportunidade de “integrar o observador à sua observação”, ou seja, o observador intervém no contexto que está a observar.

Para Bogdan e Biklen (1994:125) “é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo” que se pretende realizar, ou seja, é muito importante existir um equilíbrio entre a observação e a participação para que nenhuma possa interferir nas atitudes de quem estamos a observar.

2.1.1 Notas de campo

Consequentemente à observação, as notas de campo são um instrumento de registo das observações, instrumento este, que foi bastante utilizado ao longo de toda a investigação.

Para Bogdan e Biklen as notas de campo entendem-se como um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha. Para além disso, os mesmos autores ainda referem que num estudo de observação participante “todos os dados são considerados notas de campo” (1994:150).

Para Máximo-Esteves as notas de campo “são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registrar os dados de observação” (2008:88).

Existem dois tipos de notas de campo: as descritivas que são geralmente descrições precisas e minuciosas do ambiente, das pessoas, ações e conversas observadas; e as reflexivas que são as especulações, as expressões de sentimentos, as interpretações, as ideias e as impressões que o investigador vai formando a partir das informações que observa (Coutinho, 2011).

Tentou-se sempre redigir notas de campo, tanto nos momentos em que apenas se estava a observar o contexto, em que se realizavam apontamentos de algumas reações dos alunos e quais as suas atitudes que poderiam ser relevantes para o desenvolvimento de alguma ideia de atividade a trabalhar com o grupo, como nos momentos onde realizava atividades direcionadas por mim, registando as suas ações, respostas e atitudes consequentes à atividade. Nestas alturas contava com o apoio da colega de estágio para que se conseguisse obter notas de campo mais descritivas, visto que estava a interagir com o grupo e não fosse tão fácil registar de forma escrita. No fim de cada dia, ao ler as notas de campo, completava-as com algumas notas mais reflexivas, uma vez que apontava ideias e preocupações, pois as notas de campo reflexivas são “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan e Biklen, 1994:152)

2.1.2 Registos multimédia

Tal como referem Bogdan e Biklen “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa”, e também nos dá fortes dados descritivos e é muitas vezes utilizada para compreender o subjetivo (1994:183).

Para os mesmos autores

“a utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjugação com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar

detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan e Biklen, 1994:189)

No contexto de estágio, para além de utilizar as fotografias e vídeos para registar informação importante de modo a não ser esquecida posteriormente, utilizei estes instrumentos para registar emoções ou reações dos alunos que são difíceis de perceber ou de descrever a partir de relatos escritos, e de assim poder completar e enriquecer as notas de campo. Como aconteceu com as notas de campo, muitas das vezes recorri à minha colega de estágio, no sentido de conseguir captar melhor as imagens e reações.

2.2 Análise documental

Outro instrumento de recolha de dados que utilizei foi a **análise documental**, que para Latorre centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação (cit. por Coutinho et al. 2009).

Para Aires (2011) existem dois tipos de documentos: os oficiais e os pessoais. No período de investigação analisei documentos dos dois géneros, pois tive acesso a documentos oficiais (como o projeto educativo que me permitiu ter mais informação sobre a escola e a turma em si) e também analisei documentos realizados pelos alunos (produzidos em diversas atividades e contextos). Para além disso, também tive de analisar alguns documentos que me dessem informação suficiente sobre o tema, para que pudesse desenvolver o meu trabalho e ter ideias mais claras sobre o mesmo e sobre as atividades a desenvolver.

2.3 Entrevistas

No âmbito das técnicas de recolha de informação utilizadas, optou-se, também, por realizar entrevistas a algumas crianças da turma (no meu caso, uma das mais problemáticas) porque, se considera que “as crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem” (Walsh e Graue, 2003).

Segundo Walsh, Tobin e Graue as entrevistas “constituem uma oportunidade dirigida para a recolha directa de dados, permitindo ao investigador fazer perguntas aos

informantes” (2002). As perguntas devem ser, na sua maioria, abertas e “os entrevistados têm liberdade para responder às perguntas colocadas, tão longamente quanto considerarem necessário” (Santo, 2015:33).

Para Bodgan e Biklen as entrevistas podem

“(...) ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. (1994: 134)

Os autores ainda referem que nos estudos de observação participante, o investigador normalmente já conhece os sujeitos, ou seja, as pessoas que está a observar, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos (1994:134). Foi neste sentido que tentei guiar algumas das entrevistas que realizei a alguns dos alunos da turma, visto que era comum existir conversas entre eles e nós (estagiárias) pois eram alunos com um grande espírito de comunicação, o que por vezes facilitava a entrevista, pois “o truque é estar atento e descobrir maneiras de registar o que vai sendo dito durante essas breves interações” (Graue & Walsh, 2003). Tentou-se também que essas entrevistas em forma de conversa normal fossem em pares ou pequenos grupos, pois “as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto” (Graue & Walsh, 2003). Contudo, embora tenha sentido que estão mais descontraídas, penso que esta estratégia pode influenciar as respostas das crianças e que, no meu caso, isso possa ter acontecido.

A opção pelas entrevistas aos alunos justifica-se por tentar perceber o que pensavam sobre alguns dos temas e quais as atitudes que tinham perante algumas situações apresentadas. Os alunos escolhidos para as entrevistas foram os que se considerava mais problemáticos e os que deram origem a situações que conseqüentemente levaram à escolha de alguns dos temas desenvolvidos no projeto, nomeadamente a violência.

3. Métodos de análise de dados

A análise de dados consiste na organização de todo o material recolhido, ou seja, “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido” (Bogdan e Biklen, 1994:205).

Os dados recolhidos foram organizados e divididos por atividades realizadas, e foram analisados tendo em conta os produtos obtidos tentando encontrar justificação e fundamentação para os seus resultados.

As notas de campo e registos fotográficos também foram analisadas tendo em conta o contexto, comparando reações e atitudes.

4. Caracterização do contexto de estágio

A investigação desenvolvida ocorreu numa situação de estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, concretamente numa turma de 2º ano. A instituição dá pelo nome de Escola Básica Quinta de São João e situa-se no Seixal, distrito de Setúbal.

4.1 A instituição²

Em 2006, a Escola Básica Quinta de São João, passou a fazer parte do agrupamento de Escolas Nun'Álvares, beneficiando do alargamento ao pré-escolar nesse mesmo ano, visto que anteriormente apenas funcionava com o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este agrupamento de escolas localiza-se na cidade do Seixal, na freguesia da Arrentela, meio que é caracterizado por um nível socioeconómico baixo e em que se verifica a existência de uma acentuada diversidade étnica. Esta realidade deve-se ao facto do custo das habitações neste meio ser inferior ao de outras zonas envolventes, o que constitui um fator de atração de populações com um estrato social mais baixo e/ou em processos de integração social e cultural.

² Fonte: Projeto Educativo in <http://www.aenunalvares.edu.pt/images/Documentos/Projeto%20Educativo.pdf>

A presença desta mescla de etnias, implica a existência de uma diversidade de línguas maternas, o que não deixa de afetar a população escolar deste agrupamento.

Assim, tendo em conta as características sociais e culturais da população da freguesia e especialmente da área de influência das escolas do agrupamento, os alunos que o frequentam apresentam com frequência carências económicas, habitacionais, escolares e afetivas, o que provoca, por vezes, desmotivação dos alunos, indisciplina e dificuldades na aprendizagem dos alunos. Esta série de problemas tem, assim, um grande impacto no agrupamento, traduzindo-se em níveis acentuados de insucesso escola e de abandono precoce da escola.

Para tentar colmatar os problemas que o agrupamento tem vivenciado, foi elaborado um projeto educativo com objetivos que visam:

- Melhorar a qualidade do ensino, incentivando os professores a realizar formações e os funcionários não docentes a qualificarem-se;
- Reduzir o insucesso escolar, criando assim uma maior aproximação e envolvimento entre a escola e a família;
- Melhorar os espaços educativos, através da realização de obras de melhoramento e reconstrução;
- Adequar os conteúdos lecionados às necessidades e conhecimentos dos alunos.

A escola Básica do 1º Ciclo da Quinta de São João conta com um espaço exterior amplo, destinado ao intervalo, com um escorrega, vários bancos de cimento, um bebedouro e zonas com terra, cascalho e cimento.

No que diz respeito aos espaços interiores, a instituição está dividida em duas grandes áreas, uma destinada à valência da educação Pré-Escolar e outra destinada ao 1º Ciclo. A área destinada ao Pré-Escolar é composta por três salas. Por outro lado, a área do primeiro ciclo é composta por sete salas de aula, um centro de recursos (que será a futura biblioteca), uma sala de professores, uma sala de funcionários, uma sala para a componente de apoio à família (CAF), um ginásio, uma cozinha, um refeitório e várias casas de banho.

A sala onde decorreu a nossa prática pedagógica é uma sala ampla, com o material necessário para que seja desenvolvido um trabalho claro e com diversas dinâmicas. Relativamente à disposição da mesma, inicialmente, as mesas encontravam-se dispostas em forma de U. No entanto, dado o facto dessa disposição tornar que os alunos possam conversar com maior facilidade, a professora decidiu colocar a turma em filas.

4.2 A Turma

A intervenção desenvolveu-se numa turma de 2º ano de escolaridade durante um estágio no âmbito da Unidade Curricular Estágio III, com a duração de 9 semanas.

A turma era constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os sete e oito anos, sendo que 10 são do sexo masculino e 10 são do sexo feminino. Esta turma assim como na generalidade da escola e tal como referi anteriormente, é constituída por crianças de diversas nacionalidades, existindo alunos portugueses, africanos, moldavos e ucranianos.

A turma integrava uma criança com Necessidades Educativas Especiais, com um diagnóstico de mutismo seletivo, que estava a ser acompanhada por diversos profissionais, tendo que se ausentar algumas vezes da sala durante a semana para receber diversos tipos de apoios educativos.

Segundo o plano de turma, as crianças provêm de famílias com um nível socioeconómico baixo, médio baixo e médio, sendo que prevalece o baixo e o médio baixo. No que diz respeito ao aproveitamento da turma, tendo por base as observações realizadas, é possível inferir que se trata de um grupo heterogéneo, com ritmos de trabalho e aprendizagem bastante diferentes, o que levou também à escolha do tema deste projeto.

5. Metodologia de intervenção pedagógica

A metodologia utilizada foi a utilização de histórias infantis que permitissem trabalhar situações reais de uma forma indireta, para verificar de que forma este método poderia ajudar a trabalhar valores importantes para o grupo. Tal como já foi referido

anteriormente “a virtude da simplicidade que os contos possuem tornam-se suficientemente atrativos para os educadores e professores trabalharem os valores na sala de aula, pois podem ser compreendidos até pelos alunos com maiores dificuldades” (Benítez, 2014:9)

Inicialmente escolheu-se os valores que se consideraram mais pertinentes para trabalhar com a turma, sendo estes, baseando-se na lista de valores de Milton Rokeach (1973), a igualdade, o mundo de paz, o respeito pela natureza e a verdadeira amizade. A escolha desses valores conduziu à identificação dos seguintes temas: a violência na escola; as regras de comportamento; a diferença; a paciência e perseverança; a união/trabalho em grupo e o valor da amizade. Estes temas foram eleitos através de diversas observações e devido a algumas situações que ocorreram na turma e que mostraram a urgência do seu desenvolvimento e exploração com o grupo, de forma a resolver as situações que ocorreram e a melhorar comportamentos.

Após a escolha dos temas, fez-se uma pesquisa para uma posterior escolha de histórias que permitissem o desenvolvimento destes temas. Sendo assim, após a pesquisa, as histórias selecionadas foram: “As mãos não são para bater” de Martine Agassi; “O dia em que um monstro veio à escola”; “A menina invisível”; “Ainda Nada?” de Christian Voltz; “Nadadorzinho” de Leo Lionni; e “Quanto vale uma amizade?” de Maria Lúcia Carvalhas.

Estas obras eram semanalmente apresentadas ao grupo, que representavam e transmitiam a ideia de um valor importante. Posteriormente existia um diálogo com a turma para que fosse possível a partilha de ideias e experiências, e para perceber em que nível estavam as crianças relativamente ao valor e à situação apresentada. Após o diálogo era-lhes pedido uma atividade de exploração e de consolidação do mesmo valor trabalhado, e que ao mesmo tempo permitisse trabalhar as outras áreas curriculares como a matemática ou o estudo do meio. Este trabalho foi sempre feito de forma indireta, ou seja, nunca referindo que iriam trabalhar ou desenvolver aquele valor em concreto, utilizando sempre a obra para o seu desenvolvimento.

Foram utilizados alguns instrumentos característicos do Movimento da Escola Moderna, nomeadamente o Diário de Turma e o Conselho de Turma. O diário de

turma surgiu com o intuito de perceber os problemas da turma, visto que eles escreviam no diário algumas situações que ocorriam na sala de aula ou no recreio e que queriam ver resolvidas. Em consequência criou-se um gênero de reuniões baseadas no conselho de turma do Movimento da Escola Moderna, que permitiam a resolução desses problemas e ao mesmo tempo a exploração e a ligação com as histórias e com os valores desenvolvidos, ou seja, estes dois instrumentos foram um complemento de apoio ao trabalho desenvolvido através das atividades realizadas a partir das histórias escolhidas.

Capítulo Terceiro

Apresentação e Interpretação da Intervenção

Neste capítulo apresenta-se a descrição das atividades realizadas e a sua contextualização.

Faz-se também uma avaliação das mesmas atividades e a respetiva fundamentação.

No sentido de proporcionar uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido, optou-se por estruturar este capítulo em função dos temas trabalhados com o grupo, cuja sequência decorre também de uma dimensão cronológica, pelo menos no que se refere à exploração das histórias.

Um dos primeiros desafios a ultrapassar foi identificar os valores que iriam ser trabalhados e que iriam dar origem a temas a explorar com o grupo, pois considerava-se que deveriam ser valores importantes e relevantes para o grupo e para o contexto em que o mesmo se encontra inserido.

A intervenção foi antecedida de algumas observações ao longo das primeiras aulas e ao longo do tempo de recreio. Neste último tempo eram constantes as idas dos alunos à sala de aula com o intuito de contar à professora, sobre episódios que aconteciam no intervalo ou seja, fazer “queixinhas” de colegas que tinham tido comportamentos inadequados. Entre os diversos episódios observados salientam-se os seguintes:

“D: Professora, o R, deu-me um estalo.

Professora: Então e deu-te um estalo porquê?

D: Não sei, eu não fiz nada, só não quis brincar com ele.

A professora chama o outro colega, a fim de resolver a situação e termina o episódio dizendo aos dois alunos que não se bate e pede-lhes que peçam desculpa um ao outro.” (Nota de Campo 1)

“I: (Chega à sala a chorar) Ninguém quer brincar comigo.

u: Ninguém quer brincar contigo? Então porquê?

I: Não sei, mas elas não me deixam brincar porque não sei saltar à corda.

Eu: E pediste para aprender?

I: Pedi para brincarmos a outro jogo mas disseram que não e para ir embora.” (Nota de Campo 2)

Este tipo de episódios acontecia todos os dias, mas percebeu-se que basear a intervenção apenas nestes acontecimentos não seria suficiente para perceber os valores mais importantes a abordar, pois os casos inseriam-se principalmente na violência e na discriminação.

Então decidiu-se criar um diário de turma, constituído por duas colunas, “gostei” e “não gostei”, como se pode verificar num subcapítulo mais à frente, com o intuito de perceber melhor os problemas existentes no grupo e poder avaliá-los.

1. Descrição das Atividades

Após a análise das observações diárias do grupo, e do diário de turma, selecionaram-se alguns temas que se consideraram pertinentes para serem trabalhados com a turma, e neste sentido e em função dos temas identificados, realizou-se uma pesquisa de obras de literatura infantil adequadas à faixa etária das crianças.

Daí resultou um conjunto de obras de literatura infantil associadas aos temas identificados e selecionados, como se apresenta no quadro seguinte. Este quadro foi sendo preenchido ao longo do período de estágio e consoante se iam encontrando os temas e as obras a trabalhar com a turma.

Quadro 1: Temas e obras escolhidos

Temas	Obras
A violência na escola	“As mãos não são para bater” Martine Agassi
Regras de Convivência	“O dia em que um mostro veio à escola”
A diferença	“A menina invisível”
Paciência e perseverança	“Ainda nada?” Christian Voltz
Cooperação e o valor da amizade	“Nadadorzinho” Leo Lionni e “Quanto vale uma amizade” Maria Lúcia Carvalhas

1.1 A Violência na Escola

Os problemas de violência física ou verbal revelaram ser uma constante no quotidiano deste contexto escolar, pois quando não existiam “queixas” dos colegas de turma, existiam histórias que tinham acontecido com alunos de outras turmas no recreio.

Para Sebastião, Alves e Campos “a existência de um alargado conjunto de situações que designamos globalmente por violência na escola tem dado origem, nos anos mais recentes, a diversos debates públicos e a numerosas referências nos meios de comunicação social” (2003:37). Portanto, estas situações fazem parte do dia-a-dia das crianças, sendo consequentemente um tema cada vez mais abordado. Como também é um dos casos mais frequentes no contexto escolar onde se realizou o estágio considerou-se pertinente abordar esta temática de uma forma mais subtil e menos direta.

1.1.1 Atividade 1 – “As mãos não são para bater” (Martine Agassi)

O livro apresentado tem como autora Martine Agassi e dá exemplos de diversas atividades que as crianças podem realizar com as mãos e as que não podem, como por exemplo bater. O livro também mostra os sentimentos existentes quando alguém utiliza as mãos para bater e o que as crianças podem fazer quando se sentem tristes ou chateados e pensam que bater em alguém é a melhor solução. O conteúdo do livro mostra que existem alternativas sendo o diálogo ou a procura de um adulto as melhores soluções.

Antes de se iniciar a leitura do livro, fez-se com o grupo a sua pré-leitura, ou seja, mostrou-se a imagem da capa, juntamente com o título para que fosse mais fácil entenderem o tema do livro. Pediu-se que referissem algumas ideias sobre o que poderia ser o conteúdo do livro e o tema que se iria tratar a seu propósito. Foi também pedido que comentassem as imagens existentes na capa do livro. Notou-se alguma dificuldade em relacionar o título do livro com as imagens da capa, o que se pode verificar através de comentários feitos pelos alunos:

“G: Então o título diz que as mãos não são para bater, por isso o livro fala que não devemos bater a ninguém.

Eu: Então e nas imagens, o que vêm? O que as imagens têm a ver com o título do livro?

A: Não sei, porque nas imagens parece que os meninos estão a brincar, por isso não sei porque estão essas imagens.

G: Então porque devemos brincar e não bater, é isso que devemos fazer no recreio.

A: Mas e as mãos? Porque está ali a falar de mãos?

G: Porque não devemos bater com as mãos... mas com os pés também não e devia lá estar.

Eu: Vamos ler o livro então para descobrir porque é que o título fala em mãos, sim?" (Nota de Campo 3)

A leitura do livro e a apresentação das imagens foi realizada através de um projetor, de forma a tornar a sua apresentação mais dinâmica e de modo a que o texto e as imagens fossem mais visíveis para os alunos.

Após a leitura do livro seguiu-se um diálogo entre todas as crianças, que se iniciou com alguns comentários que surgiram por parte dos alunos, logo que terminou a apresentação da obra:

"G: Há muitos meninos que não sabem isso e que só brincam a bater.

E: [após ter colocado o dedo no ar para falar] O R, no outro dia fez isso, bateu-me e eu não gostei.

Eu: Então e vocês acham que é correto? Acham que temos mãos para bater?

I: Eu acho que não, temos mãos para fazer outras coisas, como mostrou ali (pontando para o livro).

G: Sim, e quando nos batem devemos logo contar à professora.

S: Então, mas se me batem eu defendo-me.

Eu: Achas que essa é a melhor atitude? Não achas que é mais fácil contares a alguém e resolver de outra forma?

G: Pois, como diz na história, se contares depois a professora fala com a pessoa que te bateu."
(Nota de Campo 4)

A atividade seguinte à leitura relacionou-se com o tema do livro e com as diversas utilizações que podemos fazer com as mãos.

Pediu-se aos alunos que, a pares, pensassem em algo positivo que se pode fazer com as mãos, dando-se como exemplos alguns jogos ou formas de cumprimentar alguém³. Após a enunciação e demonstração dos exemplos referidos pelas crianças, pediu-se que justificassem a sua escolha mostrando o seu lado positivo.

“AG: Eu e o AD pensámos num aperto de mão.

Eu: Então e porquê?

AG: Porque um aperto de mão quer dizer tipo Olá, como quando damos um beijinho a alguém, e assim estamos a fazer algo positivo quando alguém chega.” (Nota de Campo 5 – 1º grupo)

“G: Nós [G e E] fizemos mimica com as mãos, como esta [mostra uma borboleta].

Eu: E porque é que é algo positivo que fazes com as mãos?

G: Então porque é um jogo e se estamos a jogar estamos a rir e não a bater.” (Nota de Campo 6 – 2º Grupo)

“I: Eu penteei o cabelo à B, usei as mãos para a meter bonita, foi positivo não foi?” (Nota de Campo 7 – 3º Grupo)

1.1.2 Avaliação da Atividade

Através do diálogo estabelecido e no desenvolvimento da segunda atividade, conseguiu-se perceber que a maioria dos alunos entendeu a mensagem que se pretendia passar com a história. Embora a maioria tivesse ficado muito presa à história, quando se pediu que dessem exemplos de algo positivo que se pode fazer com as mãos e justificassem as suas escolhas, foi interessante ouvir as suas justificações pois assim obteve-se um *feedback* do que tinha ficado registado com a história abordada, como é possível verificar nas notas de campo apresentadas anteriormente, onde são apresentados exemplos positivos.

³ Ver anexo 3

Para além disso, a história foi referida nos dias seguintes por alguns dos alunos, quando se referia algum caso de violência na escola, o que mostrou que não lhes foi indiferente.

1.2 Regras de Convivência

Esta atividade partiu de diversas observações feitas relativamente às regras da sala de aula. Embora fosse uma turma pouco indisciplinada neste aspeto, considerei importante trabalhar este tema por duas razões: senti que as crianças apenas cumpriam as regras porque lhes tinham sido impostas e não porque tinham compreendido a sua importância, visto que existia um cartaz com as regras da sala de aula enunciadas, como por exemplo, não falar alto na sala ou não comer na sala de aula, mas que nunca tinha sido trabalhado com a turma; trabalhar em volta das regras, faz com que não sejam apenas regras de sala de aula, mas sim regras de convivência em sociedade e de cidadania, visto que as suas ações e condutas irão ser transmitidas para as vivências exteriores à escola e irão ficar registadas para a sua vida futura. Por estas duas razões decidi abordar a história “O dia em que o monstro veio à escola”.

1.2.1 Atividade 2 – “O dia em que um monstro veio à escola”⁴

A história descreve um dia passado com um monstro na escola e todos os comportamentos errados que o monstro tem, assim como as consequências e as reações dos seus colegas. Após o monstro perceber que tem comportamentos errados, faz uma promessa e a partir desse dia o seu comportamento é alterando, implicando o contentamento dos seus colegas e dos professores.

O primeiro momento da atividade, antes da abordagem da história, consistiu na criação de uma simulação de incumprimento de regras por parte de alguns alunos, de modo a suscitar a abordagem do tema de forma contextualizada: Sem os outros colegas perceberem, pediu-se a alguns alunos que, sem pedir autorização, andassem pela sala, e a outros que falassem alto enquanto os restantes alunos estavam a trabalhar ou a tentar explicar algo às professoras e aos colegas⁵. Face a estes comportamentos os outros alunos começaram a considerar que os colegas estavam a agir de forma incorreta. Foi possível perceber esta conclusão por parte dos restantes alunos através dos seus olhares e comentários, tal como num caso em que uma aluna estava a fazer uma pergunta à outra estagiária mas não estava a conseguir continuar a

⁴ Fonte: <http://pt.slideshare.net/biancamara/o-dia-em-que-um-monstro-veio-escola>

⁵ Ver anexo 4

frase devido a estar a ser constantemente interrompida por outros colegas e devido ao barulho.

“B: Professora... ai fala mais baixo R (dirigindo-se para o colega que estava a falar alto ao lado dela) ... professora como se escreve hipopótamo?

Estagiária: hi, com h, po, po, ta, mo. Pensa nas famílias de cada sílaba.

B: R, assim não consigo pensar nas famílias. (diz, virando-se para o mesmo colega, com o qual tinha falado anteriormente).

B: Oh professora, o R não se cala.” (Nota de Campo 8)

Após as diversas intervenções, pediu-se aos colegas que parassem e abordam-se os restantes alunos interrogando-os sobre o que tinham notado de diferente nos colegas e o que tinham sentido em relação ao seu comportamento quando tentavam realizar as suas tarefas. O diálogo desenrolou-se a propósito dessas perguntas, obtendo-se respostas como:

“B: Eu não estava a conseguir escrever a palavra, mesmo quando a professora explicou porque o R, não me deixava pensar, só falava e falava...

G: E eu não conseguia passar o que estava no quadro porque o S, estava sempre a atravessar-se à frente dele.

I: Eu acho que não devemos comportar-nos assim porque não ajudamos os colegas a trabalhar.” (Nota de Campo 9)

Iniciou-se a leitura da história e os alunos mostraram-se entusiasmados durante toda a leitura, visto que estavam curiosos para saber o que iria acontecer ao monstro, à medida que ia tendo os comportamentos incorretos.

Após a leitura, colocou-se um cartaz no quadro e distribuiu-se a cada um dos alunos algumas imagens com uma descrição com exemplos de bons e maus comportamentos. Pediu-se-lhes que se dirigissem ao quadro, um a um, e falassem à turma sobre a imagem que lhes foi atribuída e a respetiva descrição, dessem exemplos e algumas consequências dessas ações, caracterizando-as como “bons comportamentos” ou

“maus comportamentos”⁶, enquanto os restantes colegas iam concordando ou discordando e acrescentando ideias de forma ordenada.

Alguns alunos identificaram-se com as imagens e com os comportamentos nelas representados, referindo que tinham aquele comportamento, mas, tal como o monstinho iriam tentar alterá-lo, pois não queriam ter maus comportamentos e fazer com que os colegas não os quisessem na sala.

Por fim, pediu-se que desenhassem num cartão e descrevessem um bom ou mau comportamento de que ainda não se tivesse falado ou que considerassem muito importante, para posteriormente colocarem no quadro dos bons e maus comportamentos, que ficou exposto na sala de aula⁷, substituindo o cartaz que tinham na sala de aula sobre as regras, que, segundo informações da professora, nunca teria sido analisado nem lido pelos alunos da turma.

1.2.2 Avaliação da atividade

A atividade decorreu de uma forma positiva, pois os alunos desde o início mostraram interesse e curiosidade pela história apresentada, talvez pela personagem e pelos seus maus comportamentos que facilmente eram identificados e reconhecidos pelos alunos na sua sala de aula, e daí essa identificação ter suscitado um maior interesse por parte da turma.

A atividade prática em que os alunos tinham sido constantemente interrompidos pelos colegas, mostrou-se bastante útil, pois considera-se que através de exemplos práticos se torna mais fácil para as crianças entenderem a mensagem. Ao avaliarem as suas atitudes em relação ao comportamento dos colegas, conseguiu-se perceber que se sentiam incomodados, o que facilitou a atividade seguinte. Para além disso, existiu uma participação de toda a turma, contribuindo com ideias e histórias relativamente às regras apresentadas e discutidas.

Considera-se que foi uma atividade bem-sucedida, pois o novo cartaz com os bons e maus comportamentos ganhou sentido para a turma, algo que anteriormente não

⁶ Ver anexo 5

⁷ Ver anexo 6

acontecia, o que fez com que a turma mais facilmente se identificasse e utilizasse o mesmo cartaz e a história trabalhada, para a justificação dos bons e maus comportamentos dos colegas e dos seus próprios comportamentos, principalmente quando estas regras eram discutidas nas reuniões do conselho de turma, onde eram discutidas diversas situações ocorridas durante a semana anterior.

1.3 A diferença

Tendo em conta que “a criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Deve ser educada num espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, e com plena consciência de que deve dedicar as suas energias e aptidões ao serviço dos seus semelhantes” e sendo este o 10º princípio da Declaração dos Direitos da Criança, escolheu-se a história “A menina invisível” para trabalhar o valor da aceitação da diferença com a turma, pois para além de conter este princípio no início da história, mostra a importância do tema através de uma situação fantasiosa mas que retrata diversas situações reais que muitas crianças vivem.

1.3.1 Atividade 3 – “A menina invisível”

Na história “A menina invisível” há uma menina que não tem com quem brincar e vive entre duas aldeias: a das crianças azuis e a das crianças verdes, que andam constantemente em guerra, não brincam uns com os outros e por isso ignoram a menina. Um dia a menina torna-se invisível e consegue fazer com que as crianças azuis e as crianças verdes comecem a brincar juntos e a tratar bem os animais e as plantas.

Inicialmente, mostrou-se a capa da história que continha a imagem e o título da mesma e referiu-se que a iríamos ler. Leu-se o 10º princípio dos Direitos da Criança que está no livro e, de seguida, perguntou-se aos alunos se sabiam o que eram os direitos da criança, em que se obtiveram respostas como:

“G: Eu não sei, é o quê?”

F: Eu acho que deve ser aquilo que têm que nos dar.

GL: Então, são os direitos que nós temos.

Eu: E o que são direitos então?

GL: É aquilo que temos que ter, como a amizade que diz aí, temos que ter amigos.

Eu: Vamos ler o resto da história, e já vamos ver o que é.” (Nota de Campo 10)

Fez-se a leitura da história, sem nenhum comentário por parte dos alunos e, no fim, questionou-se relativamente ao que tinham entendido.

“A: Então, a menina tornou os outros meninos bons e assim ficaram todos amigos.

Eu: E acham que os meninos azuis e os verdes deviam discutir só porque não eram iguais?

F: Não, porque isso não interessa, são todos meninos.

G: Eu acho que não, porque devemos ser todos amigos e tratar bem os animais.

Eu: Pois, isso também é uma questão muito importante, os animais e as plantas.

A: Sim, eles tratavam mal os animais e as plantas e isso não se faz, só a menina invisível é que era boa.

E: Eu acho que deviam tratar bem a menina porque ela boa e só queria ajudar e não tinha culpa de não ser azul ou verde.” (Nota de Campo 10)

Discutiu-se também da importância dos animais, das plantas e dos cuidados a ter com todos os seres vivos, visto que também faz parte do programa e o respeito pela natureza é também um valor a ser transmitido.

De seguida pediu-se que fizessem um desenho sobre o que tinham entendido da história⁸. Na maior parte dos casos os desenhos que realizaram transmitiram a temática relacionada com o ambiente natural, mostrando animais e plantas à volta das crianças e a participar nas suas brincadeiras.

1.3.2 Avaliação da atividade

A atividade teve importância para a turma e mostrou que fez os alunos refletirem sobre o tema. Durante o diálogo conseguiu-se perceber que estavam a perceber a mensagem quando alguns alunos referiram que “deveriam ser todos amigos, pois eram todos meninos”, ou seja, entenderam que para além das cores diferentes, todos eram igualmente crianças e por isso tinham que ser amigos e não se discriminarem. Também deram o exemplo de uma criança que anda de cadeira de rodas, e referiram que às vezes ninguém quer brincar com ela, o que é errado, mostrando que tiveram a

⁸ Ver anexo 7

capacidade de passar da história para situações reais. Destaca-se um desenho que mostra várias crianças a brincar, com diversas cores e tamanhos (para além de verdes e azuis como refere a história). Os restantes desenhos mostram as crianças em harmonia e a brincarem juntas, não existindo nenhum desenho com uma ideia contrária.

Para além disso, também mostraram interesse pela temática abordada relativamente aos cuidados com todos os seres vivos, pois foi algo que apareceu frequentemente nos desenhos realizados.

1.4 Paciência e Perseverança

O livro escolhido veio ao encontro do tema “Os seres vivos do seu ambiente”, que estava a ser desenvolvido pela turma, o qual já tinha sido trabalhado no ano anterior pelas estagiárias. Este tema para além de se referir ao programa de Estudo do Meio – Bloco 3, permitiu também trabalhar o tema a paciência e perseverança, que considerei relevante trabalhar com a turma devido a algumas situações, como por exemplo quando esperam por uma explicação enquanto a professora está a ajudar outro colega.

1.4.1 Atividade 4 – “Ainda Nada?” Christian Voltz

O livro “Ainda Nada?” escrito por Christian Voltz descreve a plantação de uma semente e o tempo que demora a crescer. A semente foi semeada por um senhor que está ansioso que esta cresça e que por ser tão impaciente e não querer esperar, acaba por perdê-la sendo esta recolhida por um pássaro.

Como foi referido, esta atividade surgiu no seguimento da abordagem já anteriormente feita sobre o tema dos seres vivos, neste caso, as plantas. Assim, o primeiro momento foi a realização da sementeação de algumas sementes⁹.

Esta atividade foi realizada em grupo, em que cada um tinha um conjunto de sementes diferentes (sementes de girassol, feijão, grão, milho e sementes de melancia), e tinha que semeá-las em dois sítios distintos: num recipiente com água e algodão e num pequeno vaso com terra, com o objetivo de verem onde as sementes iriam germinar mais depressa.

Como já se esperava, assim que semearam as sementes, questionaram logo se no dia seguinte já poderiam ver resultados e se as plantas já estariam muito crescidas. Pediu-se que aguardassem pelo dia seguinte, de modo a tirarem as suas conclusões.

Logo de manhã, as crianças perguntaram se as plantas já tinham crescido e quiseram ver as sementes que tinham semeado no dia anterior, e ficaram desiludidas assim que viram que ainda não existia nenhum resultado.

⁹ Ver anexo 8

Tendo em conta o contexto descrito anteriormente, considerou-se que era o momento exato para abordar a história que se tinha escolhido para trabalhar o tema com o grupo.

Iniciou-se a atividade com uma pré-leitura, mostrando-se a capa do livro, que é pouco clara e por isso deixou alguma dúvida e curiosidade relativamente ao livro e ao seu conteúdo. Uma criança referiu que íamos ler aquele livro porque ainda não tínhamos as “plantas crescidas”.

A leitura decorreu de forma tranquila, com algumas interrupções feitas pelos alunos, a questionar ou a comentar a história, principalmente comentários relativos às imagens que eram feitas de diversos materiais.

No fim da leitura, ou seja, na fase da pós-leitura, estabeleceu-se um diálogo sobre a história que tinham acabado de ouvir. Assim que terminou a história, fizeram comentários como:

“A: Ele devia ter esperado, assim não ficava sem a flor.

F: O pássaro é que foi esperto, esperou e conseguiu a flor, ao contrário do homem.” (Nota de Campo 11)

Perguntou-se quais as semelhanças entre a história e a atividade que tinham realizado no dia anterior e registaram-se os seguintes comentários:

“G: Então, se nós fizermos como o pássaro, vamos ver as plantas a crescer.

S: Mas isso vai demorar mil anos.

G: Mil anos não, mas demora um bocadinho, mas se não conseguires esperar, ficas como o homem.

S: Isso é uma seca!

G: Não é nada, tu também demoras a crescer, por isso a planta também pode.

I: Professora, para a semana já vamos ver alguma coisa?

Eu: Acho que, tal como o pássaro, vamos ter que ter paciência e esperar para ver.” (Nota de Campo 12)

Passado alguns dias, começaram a ver resultados e ficaram entusiasmados. Tiveram a oportunidade de comparar o crescimento das diferentes sementes através de uma régua realizada pelos alunos com o apoio das professoras, colocando-a nos copos onde as sementes foram semeadas, e identificar em que locais houve uma maior evolução para depois poderem transcrever os resultados para o caderno de Estudo do Meio. Este processo realizou-se durante diversas semanas, acompanhando a evolução do crescimento das plantas à medida que os resultados das medições se iam alterando¹⁰.

1.4.2 Avaliação da atividade

Considerou-se que, de forma geral, o objetivo visado ao trabalhar esta obra com o grupo foi cumprido. Tal como se referiu anteriormente, foi uma atividade que demorou algumas semanas, e, ao longo desse tempo, conseguiu-se ver uma evolução relativamente à paciência das crianças em relação ao crescimento das plantas, pois perceberam que só conseguiriam ter resultados se conseguissem esperar pelo tempo que a mesma demoraria a crescer e que após esse tempo poderiam observá-la e tirar as suas conclusões, não mostrando tanta agitação relativamente à expectativa de evolução dos resultados como inicialmente.

Os alunos foram-se tornando mais pacientes, no sentido em que começaram a conseguir esperar sem estarem agitados, nomeadamente quando se pedia para aguardarem um pouco pela explicação que pretendiam obter.

¹⁰ Ver anexo 9

1.5 Cooperação e Amizade

Através de algumas observações, sustentadas pela apreciação da professora cooperante, percebeu-se que a turma raramente trabalhava em grupo e, conseqüentemente, as crianças tinham pouco sentido de cooperação, mostrando-se muito individualistas.

Decidiu-se que seria importante trabalhar o valor da cooperação e do trabalho em grupo, permitindo que esse modo de trabalhar fosse possível e começasse a ser recorrente no seu dia-a-dia, uma vez que, segundo Carneiro, o “trabalho de grupo influencia positivamente o resultado final do trabalho realizado, a motivação, o raciocínio, e as competências sociais de cada aluno, e para além disso também faz com que os alunos partilhem experiências e pontos de vista diferentes que podem contribuir para o desenvolvimento de cada um” (cit. por Rodrigues, 2012) ajudando assim a desenvolver a cooperação.

Este valor foi trabalhado a partir da obra “Nadadorzinho” de Leo Lionni.

Como última atividade e para continuar a abordar o valor da amizade decidiu-se explorar o livro “Quanto vale a amizade?” de Maria Lúcia Carvalhas que faz parte dos livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura, para os projetos de educação para a cidadania.

1.5.1 Atividade 5 – “Nadadorzinho” Leo Lionni

“Nadadorzinho” é um livro que retrata um peixinho preto diferente de todos os seus irmãos que são vermelhos. O peixinho preto nada tão depressa que lhe é dado o nome de nadadorzinho. Por nadar tão rápido é o único que se consegue salvar num ataque ao seu cardume e por isso decide percorrer todo o oceano. Encontra outro cardume que ao ser também atacado, decidem lutar todos juntos para se salvarem, e têm sucesso acabando todos por sobreviver e mostrando que o trabalho em conjunto e a cooperação dão bons resultados.

Ao mostrar o título da obra, os alunos não perceberam sobre o que iria falar a história, sendo que a maioria dos palpites foram que falaria de peixes e de um nadador.

Explicou-se que a história continha exatamente o que tinham referido, mas que abordava um tema mais importante, e que o iriam descobrir ao longo da história.

Esta foi apresentada através de uma apresentação em *Power Point*, pois considerou-se que através deste método, os alunos ficavam mais atentos. É que atividades relacionadas com computadores e tecnologia cativavam sempre a sua maior atenção e entusiasmo e consistiu numa forma de tornar a aula dinâmica mais uma vez.

A leitura decorreu sem grandes interrupções e no fim da leitura questionaram-se os alunos sobre o tema da história.

“A: O tema é ajudar uns aos outros, porque o peixe preto ajudou os outros.

F: Sim, eu também acho. Ficaram amigos.

S: Eu acho que é porque é importante nadar bem.

GL: Achas S? Eles só nadaram bem porque o peixe preto teve a ideia.

Eu: Pois, eles trabalharam em grupo, e é muito importante trabalhar em grupo, pois quando se juntaram todos eles conseguiram uma coisa que antes os outros peixes não tinham conseguido. Foi o que?

E: Vencer o peixe grande.

Eu: Exatamente, conseguiram vencer o peixe grande e sobreviveram todos.” (Nota de Campo 13)

De seguida as crianças foram reunidas em grupos de quatro. Foi-lhes distribuído um cartão com um problema matemático, que envolvia peixes e outros animais. Foram informados de que o problema era para ser resolvido em grupo, ou seja, apenas terminavam quando todos percebessem e o conseguissem resolver com a ajuda de todos.

No fim da resolução do problema, tiveram que organizar uma apresentação no quadro, em que todos os membros do grupo teriam de participar dividindo as tarefas entre si.

1.5.2 Atividade 6 – “Quanto vale a amizade?” Maria Lúcia Carvalhas

A história de Maria Lúcia Carvalhas, que pertence ao Plano Nacional de Leitura, leva a uma reflexão sobre o verdadeiro valor das coisas e principalmente da amizade, existindo diversos exemplos ao longo do livro até à conclusão que a amizade tem um valor incalculável.

Em primeiro lugar, fez-se uma pré-leitura do livro mostrando-se apenas a respetiva capa, sem desvendar o título e questionou-se os alunos sobre que sugestões davam para o tema e o título do livro, obtendo-se respostas como:

“G: Acho que fala de amigos porque estão de mãos dadas.

GL: Acho que o tema do livro é, como fazer amigos.” (Nota de Campo 14)

Após as sugestões dos alunos, revelou-se o título do livro e recolheram-se outro tipo de comentários:

“F: A amizade vale muito e muito.

A: A amizade vale mais do que o dinheiro.

G: A amizade vale tanto dinheiro que nenhum de nós tem.

S: Oh, eu acho que a amizade não vale nada.

Eu: Então S, porque achas isso?

S: Oh, porque sim.

Eu: Então vamos ler o livro para ver se continuas a achar isso.” (Nota de Campo 15)

Seguiu-se a leitura do livro, que aconteceu de forma tranquila, quase sem comentários por parte das crianças.

A terceira parte da atividade consistiu na teia da amizade¹¹, que segundo alguma pesquisa feita, é uma atividade muitas vezes realizada no início do ano letivo, com o intuito dos alunos se conhecerem um pouco melhor. Neste caso decidiu-se realizar a

¹¹ Fonte: <http://www.catequisar.com.br/texto/dinamica/volume02/78.htm>

teia da amizade com o grande grupo, mas onde referissem uma qualidade de um dos seus colegas, que fazia dele um bom amigo.

Esta atividade foi primeiramente realizada com um novelo de lã que passaria por todos os alunos da turma, de forma a criar uma verdadeira teia, que se ia entrelaçando à medida que passava por todas as crianças. De seguida foi registado o resultado dessa teia em papel para que ficasse exposto na sala de aula.

A atividade decorreu com entusiasmo por parte dos alunos mas com alguma dificuldade em referirem algumas qualidades dos colegas, pois declararam muitas vezes que não sabiam, principalmente quando não podiam falar de colegas que já tinham sido mencionados anteriormente e por isso tinham que falar de outros. Nestes casos, pediu-se que relembressem situações que evidenciassem casos em que esses colegas tivessem tido uma atitude positiva para com eles e assim chegassem a uma conclusão relativamente a uma qualidade. Observou-se que esta dificuldade aumentou quando o novelo foi para dois dos alunos mais problemáticos da turma e, neste caso, tentou-se a mesma estratégia anterior, destacando alguma atitude positiva que os colegas tivessem tido anteriormente.

Algumas qualidades referidas nesta atividade foram: “divertido, bom ouvinte, apoia nos trabalhos mais difíceis, brincalhão, corajoso e simpático”.

A teia da amizade foi registada e deu origem a algumas figuras geométricas, o que desencadeou uma revisão de conteúdos matemáticos, já trabalhados anteriormente, nomeadamente as características de algumas figuras geométricas e consequentemente dos sólidos.

1.5.3 Avaliação das atividades

A primeira atividade, relacionada com a obra “nadadorzinho”, correu da forma que se esperava, ou seja, com alguns problemas de organização, pois desde o início da atividade que se sabia que a turma não estava habituada a realizar trabalhos em grupo, segundo informação da professora cooperante.

Uma das justificações para os grupos terem sido formados pela estagiária, foi com o intuito de os agrupar de modo a que em cada grupo se juntassem crianças com

diversos ritmos e níveis de aprendizagem, de forma a verificar-se a possibilidade de uma maior interajuda. Por outro lado, pretendia-se que se habituassem a trabalhar com qualquer membro da turma e não ficarem apenas com os colegas mais próximos, acabando por ficar alguns alunos excluídos dos grupos.

Quando se pediu que se organizassem em grupos para resolver o problema, e não sendo esses grupos autonomamente pelas crianças, obtiveram-se muitos comentários como “não quero ficar com ele”, “quero trocar de grupo” ou “ele não sabe fazer isto, quero fazer sozinho”. Nestes casos tentei explicar-lhes que seria uma experiência, que acabariam por ser surpreendidos, uma vez que nunca tinham trabalhado com aqueles colegas, que por isso não poderiam tirar essas conclusões, e que após o trabalho de grupo se iriam discutir essas questões.

Existiram alguns conflitos durante a realização da atividade, sobretudo na resolução do problema. Tentou-se acompanhar cada grupo com o apoio da outra estagiária e da professora cooperante, de forma a organizá-los e incluir todos na resolução de problemas. Havia que respeitar a regra de que só se aceitaria a resposta se fosse discutida e tendo em conta a opinião de todos os membros do grupo. Na altura da apresentação da resolução do problema, no quadro, confirmou-se que esses conflitos foram resolvidos, no sentido em que todos os grupos conseguiram estar organizados na apresentação, existindo a participação de todos e, sem qualquer tipo de conflito. Na maior parte dos casos, a divisão de tarefas foi feita de modo a que dois dos colegas mostrassem no quadro a resolução do problema de forma clara e os outros dois iam explicando essa mesma resolução. No final, todos os grupos tinham o problema matemático resolvido de forma correta.

A última atividade decorreu sem problemas, sentindo-se apenas que alguns alunos estavam mais reticentes na altura em que tinham que elogiar um colega, referindo algo que fazia dele um bom amigo. Sentiu-se que os alunos não estavam habituados a elogiar os colegas, pois normalmente quando se referem aos colegas é para fazer alguma queixa de uma situação que tenha ocorrido. No entanto, considera-se que atividade correu bem e que os alunos gostaram de a realizar, pois no fim existiram

comentários que mostraram que estavam contentes com o que tinham ouvido dos colegas, como:

“A: O F disse que era bom amigo porque sabia conversar com ele.

G: A E disse que eu a ajudava nos trabalhos e por isso era bom amigo, é por isso que gosto de ajudar.

Af: Eu faço rir os meus colegas, por isso sou divertido. Foi o que o F disse.

S: Eu até gostei do que disseram de mim” (Nota de Campo 15)

1.6 Exploração de um indutor através de uma produção escrita

De forma a trabalhar a área do português e a produção de texto, a professora e posteriormente as estagiárias, ao longo das suas intervenções, apresentavam um indutor, que podia ser uma imagem, uma frase ou um objeto, que levasse os alunos a produzirem um texto a seu propósito. Tendo em conta esta metodologia já conhecida pelos alunos utilizou-se como indutor uma imagem referente aos temas do trabalho desenvolvido ao longo do período de estágio¹². Esta atividade foi realizada numa das últimas semanas de estágio, de forma a tentar também perceber o que os alunos registaram relativamente a esta temática.

1.6.1 Avaliação

A atividade decorreu sem problemas pois era uma atividade a que os alunos estavam habituados pois realizavam-na diariamente. Os únicos problemas detetados foram relativamente à escrita, pois é algo em que ainda mostram grande dificuldade, tanto a nível ortográfico como a nível de estrutura de texto, visto que tinham iniciado este conteúdo, a produção de textos, há pouco tempo. Foi interessante ler os seus textos, onde mostram o conhecimento que tiveram até ao dia, e os seus pensamentos em relação à temática e aos valores apresentados e explorados.

Destacaram-se três dos textos recolhidos. Um deles refere o caso das mãos, referente à primeira obra abordada, “as mãos não são para bater”, pois considerou-se interessante e como um objetivo cumprido, sendo que se comprovou que as obras apresentadas não foram esquecidas e sim mobilizadas em termos reflexivos por partes das crianças. Outro dos textos destacados, foi escrito por uma das crianças mais problemáticas da turma o que comprova que, ao explorar a imagem, a criança refletiu de forma positiva tendo em conta as atitudes incorretas e as suas consequências, referindo uma forma de as resolver através do diálogo. O último texto destacado, refere-se à temática de uma forma pertinente e através de um texto bem estruturado e com ideias claras e sintéticas.

¹² Ver anexo 10

Por outro lado, existiram textos, embora numa minoria, menos desenvolvidos devido à maior dificuldade a nível de escrita, mas onde todos mostravam uma capacidade de reflexão e de resolução do conflito apresentado na imagem, uns através do diálogo, outros através da intervenção de um adulto.

1.7 O Diário de Turma

O diário de turma, característico do Movimento da Escola Moderna, é, segundo Sérgio Niza mais do que um instrumento de “interpelação social”, ou seja, não serve apenas para transmitir uma ideia às pessoas, neste caso aos colegas, é como uma memória histórica e o registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor (1991). Este instrumento, tal como refere Folque é normalmente, “composto por quatro colunas: «Não gostámos», «Gostámos», «Fizemos» e «Queremos». As primeiras três colunas permitem ao grupo fazer uma avaliação sociomoral da semana e a quarta uma participação no planeamento organizacional e pedagógico” (1999), mas visto que iria iniciar o diário na turma e tinha como objetivo perceber os problemas da mesma, optei apenas por colocar duas colunas “Gostei” e “Não gostei”. Para Garcia, o diário de turma é um “instrumento essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a participação activa dos alunos” (2010). Esta decisão também passou pela sugestão da professora cooperante que referiu que se existissem mais colunas, iria causar uma maior confusão ao grupo.

Elaborou-se o Diário de turma¹³, primeiramente com uma cartolina que se colocou no placar da sala, posteriormente à explicação do que se tratava e como iria funcionar. Posteriormente o diário de turma passou a ser realizado em folhas A4 com o intuito de facilitar a escrita por parte dos alunos, assim como o seu transporte. Começou-se por perguntar ao grupo o que entendiam por diário, obtendo diversas respostas como:

“I: é um caderno com cadeado onde escrevemos o nosso dia e os nossos segredos, como namorados.

G: é um livro onde contamos como foi o nosso dia e onde podemos escrever tudo o que quisermos sem ninguém saber.” (Nota de Campo 16)

Posteriormente explicou-se que iríamos ter um diário para a turma toda, onde poderiam contar coisas que tinham gostado e que não tinham gostado nesse dia, e que por isso existiam duas colunas, a coluna do “Gostei” (onde colocariam as situações positivas e das quais tinham gostado), e a coluna do “Não gostei” (onde colocariam

¹³ Ver anexo 11

situações que não eram do agrado deles). Embora fosse da turma toda, seria anónimo e por isso poderiam escrever sem qualquer tipo de receio.

O diário de turma era retirado e analisado todas as semanas, primeiramente por mim, e posteriormente em turma, criando um género de conselho de turma, também baseado no Movimento da Escola Moderna.

Decidiu-se que este instrumento comesse por ser anónimo, visto que era um instrumento novo da sala e seria visto por todos. Pensou-se que ao terem que assinar poderia causar algum transtorno nas crianças e deixassem de escrever por medo ou vergonha, principalmente na coluna do “Não Gostei”. Posteriormente, e por decisão da professora cooperante, contra a opinião da estagiária, passou a conter o nome de cada aluno colocado pelo próprio após o seu contributo no diário de turma.

Na primeira semana, o diário de turma não teve grande impacto pois sentiu-se que o grupo ainda estava a tentar perceber como se procedia e o que se poderia escrever. A partir da segunda semana, começou a ser bastante solicitado, principalmente quando regressavam do intervalo.

As reuniões com a turma aconteciam por norma à segunda-feira, ao fim do dia. Inicialmente fazia-se apenas a leitura do diário, a discussão dos problemas que lá tinham sido registados e a sua resolução ou possíveis soluções. Também existia a partilha de experiências que estavam mencionadas na coluna do “gostei”.

Com o passar do tempo sentiu-se que as reuniões se estavam a tornar monótonas e os alunos constantemente perguntavam se podiam fazer algo diferente ou criar um prémio para quem era mencionado pela positiva. Neste sentido decidiu-se criar uma dinâmica para as reuniões que passaria pela existência de compromissos e medalhas.

Tendo em conta que alguns alunos estavam constantemente a ser mencionados na coluna “Não gostei” por terem atitudes e comportamentos que perturbavam os restantes colegas, nomeadamente situações de violência e incumprimento de algumas regras, tanto na sala, como no intervalo, decidiu-se criar “compromissos de honra”. Após a discussão do problema na reunião de turma, e das soluções serem propostas pelos alunos, o aluno visado, por sua vontade, assumia um compromisso escrito

perante a turma, que tinha que cumprir durante a próxima semana e até à reunião seguinte. O cumprimento do compromisso seria avaliado na reunião seguinte, e, consequentemente, seria entregue uma medalha¹⁴, verde, se o compromisso tivesse sido cumprido com sucesso, ou vermelha, se o aluno não tivesse cumprido o compromisso que anteriormente tinha assumido.

Após o início desta dinâmica, as reuniões passaram a ter mais entusiasmo por parte dos alunos e a sua participação aumentou relativamente.

1.7.1 Avaliação

A dinâmica do Diário de Turma correspondeu totalmente às expectativas no sentido em que se conseguiu perceber os maiores problemas da turma devido aos seus relatos escritos nas duas colunas. Para além disso, o diário de turma e principalmente as reuniões realizadas com a turma todas as semanas, serviram de apoio ao trabalho desenvolvido através das obras infantis trabalhadas ao longo do estágio, pois ao resolver os problemas semanais com a turma, conseguia-se consolidar os temas trabalhados e perceber as suas atitudes após o desenvolvimento do tema.

Assistiu-se a uma evolução de comportamentos, visível nas reuniões realizadas e através dos compromissos assumidos pelos alunos, pois de semana para semana, notava-se um maior interesse e um maior esforço por mostrar que estavam a mudar de atitude de acordo com o seu compromisso. Era frequente a ligação aos livros, durante as reuniões, principalmente em casos de mau comportamento e de agressão, reportando para as histórias “As mãos não são para bater” e “O dia em que o monstro veio à escola”.

Numa das reuniões em que se discutiu uma situação de agressão por parte de um aluno que estava frequentemente envolvido em situações semelhantes, teve-se a oportunidade de registar alguns comentários como:

“S: O R bateu-me, mas eu não lhe bati como costume fazer quando me batem. Eu disse-lhe para não voltar a fazer isso porque estava errado. Eu pensei que se eu também batesse, ele me ia bater mais a seguir e não íamos resolver as coisas.

¹⁴ Ver anexo 12

G: Pois foi, eu vi. E quando vi que o S teve a atitude correta, decidi escrever [no diário] para a turma saber a atitude correta do S.”(Nota de Campo 17)

Interpretando estes comentários, percebe-se que existe uma mudança de atitude por parte de uma das crianças que normalmente também estava envolvida em casos de violência com os colegas, mas que conseguiu pensar e ter outro tipo de atitude que acabou por ser elogiada por outro colega, que escreveu na coluna “Gostei” posteriormente.

Na última semana de estágio, teve-se a possibilidade de conversar com o grupo sobre o que tinham a comentar em relação às obras trabalhadas ao longo do projeto, e relativamente ao diário de turma e às reuniões.

Relativamente às reuniões registaram-se algumas ideias referidas por alguns dos alunos:

“GL: Quando iniciámos o diário de turma, ele mudou a sala porque assim conseguimos resolver os nossos problemas.

A: Com o diário e com as histórias eu comecei a pensar nos conflitos e já faço as pazes sem precisar de ir fazer queixinhas ou de ir escrever.

G: Eu fiquei a saber como resolver alguns problemas e que quando fazemos coisas más não somos bons colegas.

B: Eu gostei de partilhar com a turma com quem eu brincava e ao que eu brincava, assim eles ficam a saber que eu gosto deles.” (Nota de Campo 18)

Capitulo Quarto

Considerações Finais

Como considerações finais deste relatório de investigação apresenta-se um último capítulo onde se faz um balanço final do percurso realizado, se identificam as dificuldades, as principais aprendizagens e as conclusões retiradas ao longo e no termo desenvolvimento do projeto.

Em primeiro lugar, deve-se referir a importância da observação atenta do que ia ocorrendo durante o desenvolvimento do projeto, assim como do registo dessas observações, que permitiram a reflexão posterior e a correção contínua da intervenção realizada no contexto de estágio. As informações assim recolhidas constituíram um contributo essencial para a realização deste relatório. Estas três ações foram ainda essenciais, pois permitiram um melhor conhecimento das crianças e do contexto em que estão inseridas, assim como possibilitaram um melhor entendimento das suas atitudes, facilitando a conceção das soluções para os desafios que colocavam. Considera-se importante que um educador/professor tenha a capacidade de questionar a sua prática para desta forma conseguir encontrar soluções de modo a conseguir sempre melhorá-la e conseguir responder da melhor forma às necessidades das crianças. Tal como refere Marques et al:

“é através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo. Com base nessas reflexões, o profissional (...) encontra soluções para as questões, tornando-se assim um ser questionador mas simultaneamente um agente activo e implementador de mudança”. (2007:130)

Relativamente às dificuldades sentidas, é importante referir a primeira, que passou pela escolha do tema a desenvolver no projeto de investigação. Desde o início do estágio senti diversas dificuldades relativamente a áreas curriculares concretas, por parte do grupo que poderia desencadear em diversos temas para o projeto. Mas, após uma observação mais atenta, percebi que seria uma boa opção desenvolver o projeto em torno da educação de valores, pois como se referiu anteriormente senti que existiam alguns problemas na turma relacionados com conflitos e também derivado do contexto em que o grupo está inserido. Sendo este um dos temas a desenvolver, percebi que poderia juntar o seu desenvolvimento à exploração da literatura infantil,

de modo a perceber a sua contribuição para o desenvolvimento da educação de valores, tendo em atenção após algumas observações, que a literatura infantil era uma área de muito interesse por parte das crianças da turma.

Após a escolha do tema, a maior dificuldade passou pela escolha dos valores a escolher para desenvolver o trabalho com a turma, pois considerou-se que deveriam ser valores que fizessem sentido para as crianças e que fossem um apoio ao seu desenvolvimento pessoal e social. Para ultrapassar esta dificuldade encontrei algumas soluções que ajudaram na observação e na recolha de dados, tais como o diário de turma, como foi referido ao longo do relatório. Esta solução ajudou-me a perceber quais os conflitos existentes na turma e direcioná-los para valores concretos a desenvolver. Após a escolha dos valores a abordar, a dificuldade passou por encontrar histórias infantis que permitissem trabalhar esses mesmos valores e que, ao mesmo tempo, fossem adequadas à faixa etária e de fácil compreensão.

Na escolha das atividades a desenvolver a partir da obra trabalhada e de forma a desenvolver os valores pretendidos, tentou-se que existisse sempre interdisciplinaridade, de forma a desenvolver diversas áreas, pois a interdisciplinaridade é fundamental neste nível de ensino tendo em conta que “essa forma de interação entre as disciplinas faz com que procurem a totalidade do conhecimento, deixando de lado as divisões disciplinares”. (Bordoni, 2002). Com este objetivo desenvolvi ao longo das atividades a área do português, matemática, estudo do meio, expressões e a área de formação pessoal e social.

Nem sempre foi fácil desenvolver o projeto e as atividades com as crianças, pois “refletir sobre valores, sobre condutas e modos de agir, de uma forma que os torne efetivamente compreensíveis e significativos para crianças tão jovens, não é uma tarefa que se cumpra com ligeireza, até porque se encontram numa fase determinante da formação da sua identidade” (Ferreira, 2013:101), e por isso concluí que a utilização de histórias se tornou um grande apoio, pois a interpretação das mesmas contribuiu para uma melhor reflexão sobre alguns valores com as crianças, e tal como refere Vargas “(...) um dos principais objetivos da literatura infantil é apresentar à criança a sua realidade, para que de acordo com a sua capacidade a valorize e adote uma

determinada atitude perante ela.” (cit.por Ferreira, 2013). Neste sentido tentei também ter sempre uma atitude reflexiva de forma a melhorar a minha prática e fazendo com que as atividades e o diálogo com a turma fosse cada vez mais clara e de compreensão acessível por parte das crianças, existindo sempre uma ligação com a realidade.

Ao longo do período de estágio e com as observações realizadas, destacaram-se três crianças: o R, o S e o G, todos do sexo masculino, que estavam constantemente presentes nas situações de conflito e de mau comportamento. Neste sentido tentei integrá-los da melhor forma nas atividades, de modo a perceber os seus comportamentos, numa tentativa de contribuir para a sua alteração e melhorá-los.

No fim do projeto encontraram-se três conclusões distintas para os casos específicos referidos anteriormente. O S, que se destacava como o mais agressivo, terminou o ano letivo muito mais calmo e com uma atitude e um diálogo completamente diferente do que tinha ao início. Inicialmente o seu diálogo era agressivo e desinteressado sempre que algum adulto o chamava a atenção em relação às suas atitudes com os colegas. Esta mudança mostrou-se ser gradual, pois continuaram a existir algumas situações, mas em menor escala. No fim do período de estágio, as situações ocorridas com o aluno eram quase nulas e nas reuniões do diário de turma, este fazia comentários como *“Eu pensei antes de fazer, pois quando ele me chateou eu fiquei com raiva, mas pensei e não lhe bati, pois não podia fazer isso que é errado”*. Para além disso, também foi possível verificar, através de uma das atividades realizadas e através da comparação entre duas entrevistas realizadas ao mesmo aluno em alturas diferentes, que a mudança de discurso é bastante visível.

O R, teve outra evolução ao longo do período do estágio, pois as situações continuaram a ocorrer até ao final do projeto. Este aluno mostrava um diálogo diferente quando abordávamos as obras literárias, mas as suas atitudes e comportamentos não se alteraram, concluindo que o projeto desenvolvido teve menos impacto neste aluno. Esta situação poderá dever-se ao facto de ser uma criança com muitos problemas familiares relacionados com violência.

Por outro lado, o G, foi, dos três alunos, o que se evidenciou mais relativamente à mudança de atitude, pois, embora não tivesse muitos casos de violência, destacava-se pelo mau comportamento tanto em sala de aula, como no recreio ou refeitório. Tinha diversas atitudes negativas com os colegas ao nível da discriminação. As obras que se tentou trabalhar mais com esta criança foram “A menina invisível” e “O dia em que o monstro foi à escola”, devido ao seu conteúdo ser o mais adequado para as suas atitudes. Para além disso, também se tentou que o trabalho passasse pelos diálogos nas reuniões e percebi que a dinamização através das medalhas foi uma mais-valia e motivação neste sentido, assim como na evolução de comportamento da criança.

Relativamente à restante turma, posso concluir que os objetivos do projeto foram alcançados no sentido em que houve uma boa receção por parte da turma, assim como uma demonstração de entusiasmo e interesse relativamente às atividades realizadas. A reflexão por parte das crianças foi, por diversas vezes, visível, existindo vários comentários e ligação entre as obras trabalhadas e casos específicos da turma que eles pretendiam resolver.

Com o trabalho desenvolvido tentou-se, para além de aproveitar o carácter lúdico dos contos, desenvolver principalmente a sua dimensão ética. Esta última refere-se “à intenção que têm quase todos os contos [ou qualquer obra infantil], ou seja, transmitir um ensinamento moral, propor certas condutas [...] A intriga da história consiste, na encenação de determinados valores morais, que são exemplificados através de personagens e situações” (Benítez, 2014:11) que mostram a importância de determinados valores e as suas consequências.

A comunicação ao longo do projeto e, nas atividades realizadas, foi algo fundamental para o bom desenvolvimento do mesmo, pois percebi que a turma precisava de se sentir confiante e confortável na abordagem dos temas, devido a algumas situações ocorridas que consequentemente poderiam fazer com que se sentissem menos confiantes. Neste sentido considero que é essencial existir uma comunicação seja ela verbal ou não verbal, e “é através dessa comunicação mantida entre o professor e o aluno que o processo de interação social irá acontecer na sala, pois se o professor mantiver apenas a preocupação com os conteúdos curriculares, esquecendo-se de

analisar a forma de expressar-se produzida pelo mesmo, não conseguirá manifestar nos seus alunos o interesse para o que foi exposto” (Santos, Cavalcanti & Almeida, s.d) nem conseguirá que os alunos se sintam à vontade para se exprimir da melhor forma.

De forma a concluir este relatório, é importante frisar as aprendizagens retiradas deste processo. Em primeiro lugar, sinto que uma das maiores aprendizagens que retiro do desenvolvimento do projeto, foi a capacidade de refletir sobre a minha prática pois, ao longo do tempo, tive que encontrar soluções de forma a conseguir alcançar os objetivos pretendidos e principalmente conseguir alterar as atitudes e os comportamentos das crianças, de forma a torná-las mais conscientes. Considero que só tomamos consciência da importância da nossa reflexão relativamente à prática quando temos essa necessidade e quando trabalhamos diretamente com crianças, como refere Roldão, “é no terreno que o professor tem a oportunidade única (...) de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade (...)” (2005:36).

Outra aprendizagem que retiro deste percurso e, mais diretamente relacionada com o tema do projeto, consiste na ligação que é possível fazer entre as diversas áreas existentes, pois desde o início que o projeto tinha esse desafio. Tendo como questão de investigação como é que a exploração da literatura infantil poderia contribuir para a educação de valores, que relacionava duas áreas, que aparentemente poderiam parecer distintas. Concluo que é possível e que se torna bastante positivo quando fazemos a ligação entre disciplinas, pois através da literatura infantil foi possível trabalhar alguns valores sem ter que os mencionar de forma direta.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alçada, I., Calçada, T., Martins, J., Madureira, A., & Lorena, A. (2006). *Plano Nacional de Leitura - Relatório Síntese*. Plano Nacional de Leitura.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Benítez, L. (2014). *Educar e aprender com valores*. Espanha: Bookout.

Berdoni, T. C. (2002). *Uma Postura Interdisciplinar*. Obtido de http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/texto/texto/didat_7.htm

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Caixeirinho, T. I. (2009). *Diferentes olhares sobre um ponto comum: Ser-se Professor*. Lisboa.

Cervera, J. (1992). *Teoria de La Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto.

Charneco, J. A. (2012). *Literatura Infantil na Promoção de Valores*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, 355-376.

Educação, D. G. (2013). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. Lisboa.

Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Egan, K. (1994). *O Uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Ferreira, A. (2013). *Identidade e Alteridade: A Literatura Infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar*. Portalegre.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna* , 5-12.

Fontes, O. M. (s.d.). Literatura Infantil: Raízes e Definições. *Cadernos de Estudo 14 - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti* , 1-7.

Garcia, A. S. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna Nº36* , 6-20.

Graue, M. E., & J. Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

(2005). *Lei de Bases do Sistema Educativo - Versão nova consolidada 30/08/2005*. Assembleia da República.

Marques, M., Neves, I., Pinheiro, A., Pinho, R., Oliveira, C., & Santos, V. (2007). *O educador como prático reflexivo*. *Cadernos de estudo nº6*, pp. 129-142. Obtido de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/122/2/Cad_6Educador.pdf

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mesquita, A. (1999). *A Estética da Recepção na Literatura Infantil*. Vila Real: UTAD.

Niza, S. (1991). O diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna* .

Nóvoa, A. (s.d.). Para uma formação de professores construída dentro da profissão.

Oliveira, I. A. (2015). *A Adaptação das Crianças às Instituições de Educação de Infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

Puig, J. M. (1998). *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Puig, J. M. (2004). *Práticas Morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna.

Queiroz, D. T., Vall, J., Souza, Â. M., & Vieira, N. F. (abril-junho de 2007). *Observação Participante na pesquisa qualitativa: Conceitos e aplicações na área de saúde*. Obtido de Enfermagem UERJ : <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rocha, N. (2001). *Breve história da Literatura para Crianças em Portugal. Nova edição actualizada até ao ano 2000*. Lisboa: Editorial Caminho.

Rodrigues, N. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade* nº 76 , 232-257.

Rodrigues, P. B. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança.

Roldão, M. d. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. d. (2005). *Transversalidade e especificidade no currículo - Como se constrói o conhecimento?* Revista Infância e Educação - Investigação e Práticas.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* , 127-142.

Santo, P. d. (2015). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais: Génese, Fundamentos e Problemas*. Lisboa: Edições Sílabo.

Santos, J., Cavalcanti, T., & Almeida, A. L. *A rática pedagogia e a comunicação: reflexos na relação ensino-aprendizagem*.

Sebastião, J., Alves, M. G., & Campos, J. (2003). Violência na Escola: Das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, pp. 37-62.

Soriano, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Flammarion.

Veloso, R. M. (2005). *Não-Receita para escolher um bom livro*. Obtido em 27 de Julho de 2016, de Casa da Leitura: http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_ao_receita_livro_a.pdf

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 1037-1059). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo 1 - 1ª Entrevista a um aluno (S)

Eu: Olá S, então diz-me lá, gostas de estar aqui na escola?

S: Sim, eu gosto, mas gosto mais quando estamos a brincar.

Eu: Então e porquê?

S: Porque sim, é mais divertido brincar com os meus amigos.

Eu: E tu tens muitos amigos?

S: Mais ou menos.

Eu: E tu brincas ao quê com os teus amigos?

S: Brincamos a jogar futebol, à apanhada e às lutas.

Eu: Às lutas? Como é que se brinca as lutas?

S: Então, brincamos a fingir que estamos a lutar, como se fosse boxe.

Eu: E achas isso divertido? Não se aleijam?

S: Às vezes sim, e depois bato-lhes sem ser a brincar porque me aleijam e eu tenho que me defender.

Eu: E achas isso certo ou errado?

S: Certo, se eles me aleijam eu também tenho que os aleijar para me defender e eles aprenderem.

Eu: Então e é só nessas vezes que tu lhes bates sem ser a brincar?

S: Às vezes bato quando eles me chateiam, quando gozam ou quando eu não quero brincar e eles querem.

Eu: E sentes-te bem quando vês os teus colegas a chorar?

S: Então, eles que não me chateiam e assim eu já não bato.

Anexo 2 - 2ª Entrevista ao mesmo aluno (S)

Eu: Então S, ainda continuas a bater nos teus colegas?

S: Já não.

Eu: E porquê? O que mudou?

S: Eu percebi que isso é errado e que assim não resolvemos as coisas.

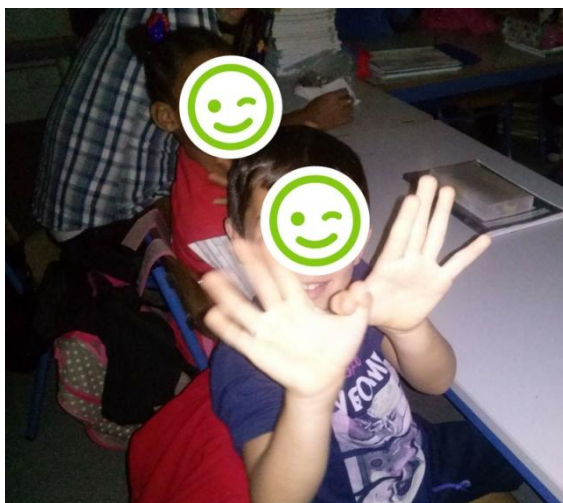
Eu: Então como resolvem agora?

S: A conversar. Se me chatearem eu penso melhor e já não bato, digo só para pararem e vou-me embora. Se eu lhes bater vão ralhar comigo e eu vou ficar de castigo por magoar os meus colegas.

Eu: E eu acho que fazes muito bem, a conversar resolve-se melhor as coisas.

S: Sim, e posso contar nas reuniões e assim ficamos amigos outra vez, é melhor.

Anexo 3 - Fotografia da Atividade "As mãos não são para bater"



Anexo 4 - Fotografia da Atividade "O dia em que um monstro veio à escola"



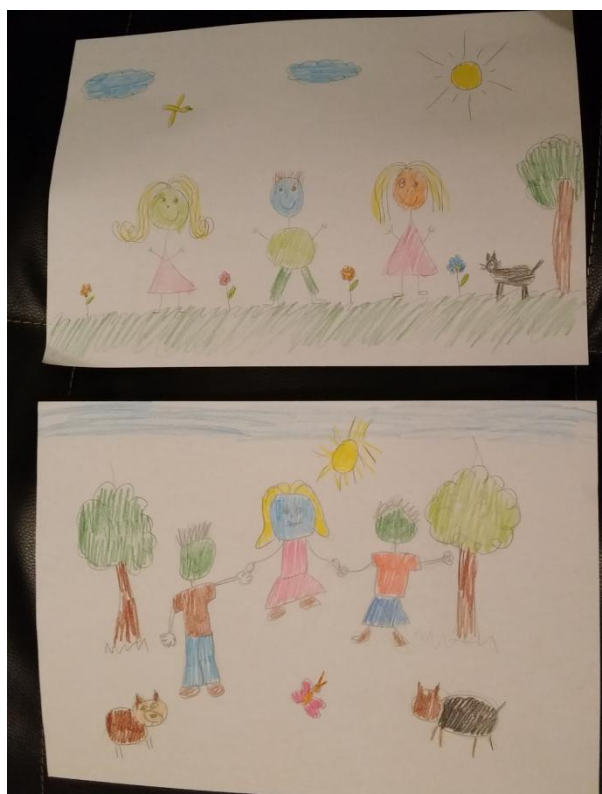
Anexo 5 - Fotografia da Atividade " O dia em que o monstro veio à escola"



Anexo 6 - Fotografia da Atividade "O dia em que o monstro veio à escola"



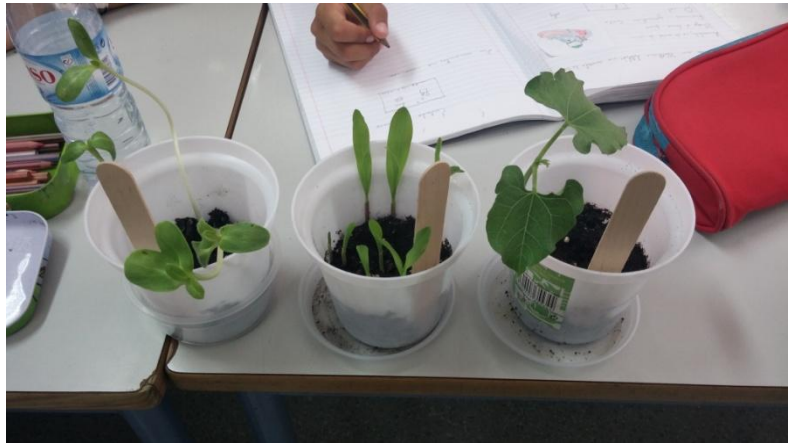
Anexo 7 - Fotografia da Atividade "A menina invisível"



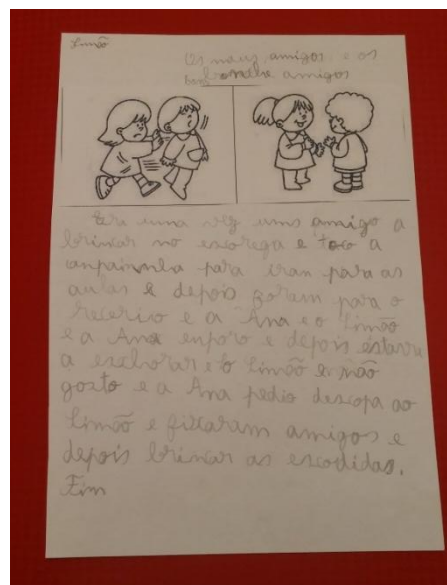
Anexo 8 - Fotografia da Atividade "Ainda Nada?"



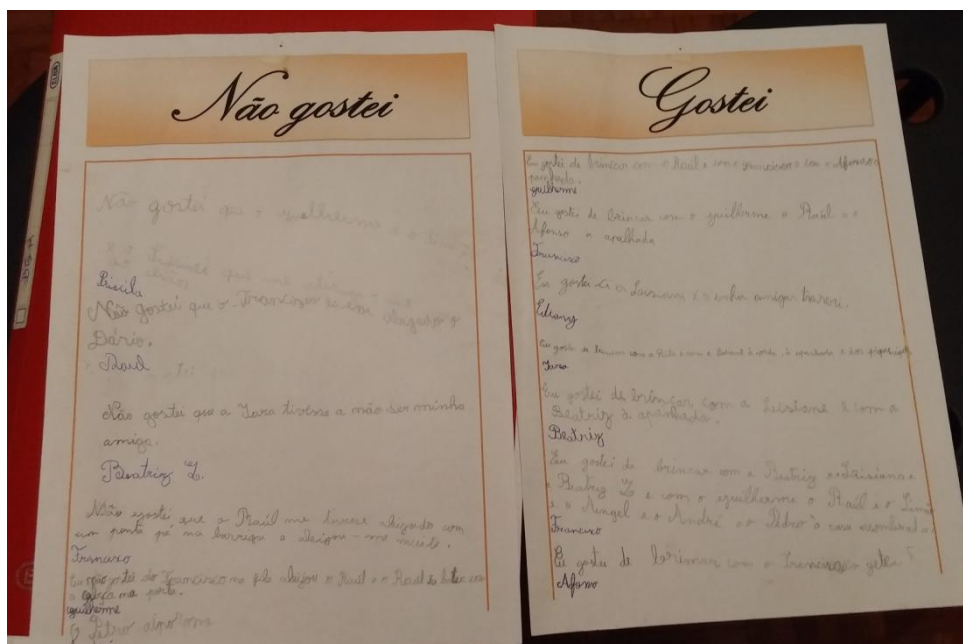
Anexo 9 - Fotografia da Atividade "Ainda Nada?"



Anexo 10 - Fotografia da Atividade "Exploração de um indutor" (Exemplo)



Anexo 11 - Fotografia de um exemplo do Diário de Turma



Anexo 12 - Fotografia da Aquisição de medalhas

